

# Kunnskapssyn i ord og bilder

## *Tekstanalyse av et sosialkognitivt treningsprogram*

André Løvgren



Masteroppgave ved Institutt for helse og  
samfunn/Medisinsk fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2013



# **Kunnskapssyn i ord og bilder**

## **Tekstanalyse av et sosialkognitivt treningsprogram**

Masteroppgave ved Institutt for helse og samfunn

Medisinsk fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

MAI 2013

André Løvgren

© Forfatter

År: 2013

Tittel: Kunnskapssyn i ord og bilder. Tekstanalyse av et sosialkognitivt treningsprogram

Forfatter: André Løvgren

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å utforske og undersøke kunnskapsoppfatninger i et sosialkognitivt treningsprogram. Treningsprogrammet er en av flere behandlingstilnærminger utarbeidet for om mulig bedre sosial fungering blant personer med alvorlig psykisk lidelse. Tilnærmingen kan forstås som å overføre kunnskap. Hensikten med oppgaven er da å undersøke mer om hva slags type kunnskap som søkes overført og hvordan dette kan sies å påvirke personene som inngår i treningsprogrammet.

For å belyse kunnskapsoppfatningene i treningsprogrammet, bruker jeg teorier om forholdet mellom realisme og sosial konstruktivisme. Disse posisjonene innen virkelighetssyn innebærer også konsekvenser for kunnskapsoppfatninger. Jeg har brukt teoriene til den kanadiske filosofen Ian Hacking for å forstå mer av treningsprogrammet i et kunnskapsperspektiv.

Jeg har brukt kvalitativ tekstanalyse i min nærlesning av deler av treningsprogrammets tekst og bilder. Overordnet metode er en interaksjonistisk tilnærming til og forståelse av tekster.

Resultatene peker tydelig i retning av at treningsprogrammet bygger på et realistisk virkelighetssyn. Kunnskap og innsikt som formidles, synes å være oppfattet som direkte utledet av naturen. Treningsprogrammets deltagere ses som mottagere av denne forhåndsgitte kunnskapen. Effekten av treningen synes av programmet da å skulle komme av seg selv, så fremt kunnskapen er innlært og forstått av deltagerne.

Konklusjonene som kan trekkes, spenner over flere temaer. En hovedkonklusjon kan likevel være å fokusere mer på deltagerne og deres individuelle situasjon. Ved å inkludere det materiale deltagerne selv tar med seg for å skape mening og forståelse i møte med treningsprogrammet, vil kanskje utbytte for den enkelte deltager økes og relevansen til treningsprogrammet muligens styrkes.



# Abstract

This master thesis aims to investigate and explore kinds of knowledge in a social cognition training program. The training program is one of many approaches trying to treat and improve social functioning in people suffering from severe mental illness, as schizophrenia. In one way, the training program can be said to transfer knowledge. My purpose is to look at kinds of knowledge being transferred, and how this view of knowledge can be said to influence and affect people undertaking the program.

I will use theories about the relationship between social constructionism and realism to illuminate view of knowledge being expressed by the training program. These positions, concerning what reality is and what reality looks like, do seem to make an impact on what knowledge is said to be. I will make use of the theories of the philosopher Ian Hacking to understand the training program in a perspective of knowledge.

The overall method is strongly influenced by an interactional perspective in approaching and understanding text and literature. In my close textual reading of the text and pictures of the training program, I make use of linguistic text analysis.

Results clearly show that the training program presupposes a realistic view of the world. The knowledge and insight being mediated, typically seems to be directly deriving from nature itself. The participants seem to be understood as recipients of this pre-specified “true to nature” knowledge. When this knowledge is learned and comprehended, the effect and outcome of the social cognitive training will, as seen by the program, come naturally.

My main conclusion is to pay more attention to the individual situation of the participants and the material these persons are bringing to the training program in their efforts to produce meaning and comprehension when encountering the training program.





# Forord

Etter flere års turnusarbeid som spesialsykepleier i psykisk helsearbeid var det en stor overgang å starte med akademiske studier og skriving av masteroppgave. Samtidig gav det mulighet til å videreutvikle min nysgjerrighet på nye typer kunnskap og måter å forstå mitt fagfelt på.

Nå som masterstudiet har fått sin avslutning i denne oppgaven, sitter jeg naturlig nok med en følelse av tilfredshet. Men også med en åpenhet for hva min nyervervede kompetanse kan åpne av dører i tiden som ligger foran. Samtidig må jeg nevne at uten andre personers medvirkning ville sannsynligvis ikke masterstudiet blitt påbegynt. I den forbindelse må Anja Vaskinn nevnes og takkes. Hennes forespørsel en kveld på jobb i 2009 om å bli med å starte pilotprosjekt med sosialkognitiv trening, samt oppmuntringer og oppfordringer til å gjøre sosialkognitiv trening til tema i en masteroppgave, har vært av avgjørende betydning for mitt akademiske veivalg. De dører som så langt er åpnet som følge av mitt engasjement med sosialkognitiv trening, har tilført meg en faglig og personlig utvikling jeg er svært takknemlig for. Derfor en stor takk til henne.

Uten permisjon fra jobb og tilrettelegging der, ville et masterstudium også blitt svært vanskeligjort. I praksis umulig. Derfor en stor takk til min nærmeste leder Frédéric Larsen for tilrettelegging, oppmuntring og gode kollegiale innspill.

Takk også til veileder Eivind Engebretsen for lærerik og oppmuntrende veiledning, og for å introdusere meg for tekstanalyse. Dette fagfeltet var ukjent for meg før masterstudiet, noe jeg ikke håper denne oppgaven bærer for mye preg av!

Den største takken må imidlertid gå til min kjære Ellinor. Uten hennes arbeidskapasitet og støtte ville ikke studiet og oppgaven vært mulig å gjennomføre. Gjennom to intense år har hun ivaretatt hjem og en del barn, ofte fra tidlig til sent. Masterstudiet er slik sett ikke kun mitt verk. Jeg skylder henne en stor takk for det arbeidet hun har måttet gjøre for at oppgaven og studiet har kunnet la seg gjennomføre.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Kontekst.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	TAR .....	3
1.4	Bakgrunn og hensikt.....	4
2	Metode.....	7
2.1	Tekstanalyse .....	7
2.2	Tolkningstradisjoner.....	9
2.3	Førforståelse .....	10
2.4	Tekstutvalg .....	12
2.5	Etiske overveielser.....	12
3	Teori .....	15
3.1	Virkelighetssyn.....	15
3.2	Uunngåelighet.....	15
3.3	Følelser som natur eller kultur.....	16
3.4	Læring og kunnskapsoverføring.....	17
3.5	Interaktive klassifikasjoner.....	17
4	Analyse.....	19
4.1	Bilde og tekst.....	19
4.2	Bildeanalyse.....	23
4.3	Tekstanalyse .....	28
4.3.1	Talehandlinger.....	28
4.3.2	Sjanger.....	34
4.3.3	Metaforer.....	35
4.3.4	Modellmottager og modelleser.....	42
4.3.5	Prototyper .....	45

5	Diskusjon.....	49
5.1	Uunngåelighet.....	49
5.2	Følelser som natur eller kultur.....	51
5.3	Læring og kunnskapsoverføring.....	52
5.4	Interaktive klassifikasjoner.....	55
6	Konklusjon .....	57
	Litteraturliste .....	59

# 1 Innledning

## 1.1 Kontekst

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er mitt engasjement som prosjektmedarbeider i et pågående forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Oslo Universitetssykehus, i regi av NORMENT- studien (Norsk senter for forskning på mentale lidelser). Målet med studien er å få mer kunnskap om kliniske, biologiske og miljømessige forhold ved blant annet schizofreni (Universitetet i Oslo, 2013).

Innen schizofreniforskningen er det i dag økende fokus på hvordan øke eller bedre sosial fungering hos personer med lidelsen (Green og Leitman, 2008). Schizofreni er blant annet kjennetegnet ved svekket sosialkognitive funksjoner. Sosial kognisjon defineres som de mentale prosessene som involveres når vi skal forstå, oppfatte og tolke vår sosiale verden. En økende mengde forskning på schizofreni viser at svekket sosial kognisjon utgjør et stabilt trekk ved lidelsen, vedvarer over tid og bedres ikke ved medikamentell behandling. Mye tyder på at svekkelsen er til stede før selve lidelsen bryter ut. Det er også påvist svikt hos unge personer som ikke selv har lidelsen, men med genetisk risiko for en slik utvikling. Sosial kognisjon består videre av fire områder eller domener: 1) affektpersepsjon (gjenkjenne emosjonelle ansiktsuttrykk); 2) sosial persepsjon (tolke og respondere på sosiale signaler som kroppsspråk og intonasjon); 3) forståelse for at andre kan være i en annen mental tilstand enn en selv og ha andre intensjoner og holdninger (Theory of Mind); 4) attribusjonsstil (hvordan vi forklarer årsakene til våre erfaringer). (Kurtz og Richardson, 2012; Harvey og Penn, 2010; Green et al, 2008).

Flere publikasjoner viser at sosialkognitiv svikt lar seg behandle eller forbedre (Sachs et al, 2012; Kurtz og Richardson, 2012 (oversiktsartikkel)). Andre anlegger et mer kritisk perspektiv og mener forskningsfeltet har flere store utfordringer. Det pekes da på inkonsistens i begrepsbruk, i måling av sosial kognisjon samt at effekten av sosialkognitive intervensjoner har uklar eller tvetydig støtte i forskningen. Avgrenset opptrening av sosial kognisjon gjennom ulike treningsprogram ses som utilstrekkelig. I tillegg til overlæring (repetisjon, drilling) av de sosialkognitive ferdighetene, trengs det også å bedre kognitive ferdigheter samt å støtte pasienten i sitt hverdagsmiljø. Dette anses som avgjørende for å kunne ta med seg de oppnådde ferdighetene fra timene med sosialkognitiv trening til hverdagslivet og de

utfordringene pasienten møter der (kunnskapstranslasjon). Det settes også spørsmålstegn ved nytten av å bruke god tid på grundig, detaljert oppøving og «perfeksjonering» av sosialkognitive ferdigheter. Innen sosialpsykologien hevdes det heller at normal sosial kognisjon ikke er presis og fintfølede, men flytende, fleksibel og omtrentlig. Den anses også som hurtig fordi sosiale prosesser går fort og endres raskt. (Roberts og Velligan, 2012).

Sosial kognisjonsfeltet synes altså å ha spenninger og motsetninger i seg. Dette motiverer til å stille mer grunnleggende spørsmål til kunnskapssyn og kunnskapsgrunnlag som reflekteres i sosialkognitive treningsprogram. Det hevdes at disse kanskje har begrenset verdi. Eller at det er nødvendig å supplere dem med annen type kunnskap. Jeg ser en slik faglig debatt om innhold også som en kunnskapsdebatt. Hva slags kunnskap er nødvendig eller tilstrekkelig å ha for sosial fungering? Sosialkognitive treningsprogram er på en måte redskap som formidler kunnskap nødvendig for å kunne mestre sosiale situasjoner. Jeg skal se nærmere på grunnlaget for denne kunnskapen. Gjennom et kritisk perspektiv på et sosialkognitivt treningsprogram vil jeg få frem hva slags kunnskap og kunnskapssyn treningsprogrammet reflekterer. Oppgaven går bak diskusjonen om effekt og nytte av sosialkognitiv trening. Målet er å få fram de mer grunnleggende forutsetningene det bygges på når en bestemt type kunnskap anses som viktig eller «sann» og med forrang for annen type kunnskap. Hvilke holdninger til og forståelse av kunnskap kommer til uttrykk? Hva slags verden eller virkelighet reflekteres av treningsprogrammet? Fokus vil også være på om disse virkelighetsoppfatningene påvirker treningsprogrammets kunnskapssyn.

Oppgaven ser altså på sammenhengen mellom virkelighetsoppfatning og kunnskapssyn. Den «sanne» eller gyldige kunnskapen skal formidles og læres. Hvordan forstår et sosialkognitivt treningsprogram en slik kunnskapsoverføring? Er det slik at virkelighetsoppfatning og kunnskapssyn gjenspeiles i hvordan treningsprogrammet oppfatter læring og kunnskapsoverføring?

Oppgaven omhandler hvordan et sosialkognitivt treningsprogram reflekterer grunnleggende holdninger til og oppfatninger om «sann» eller riktig kunnskap. Forholdet mellom virkelighetsoppfatning, kunnskapssyn og kunnskapsformidling utgjør oppgavens hovedtema. Kunnskapen et sosialkognitivt treningsprogram regner som nødvendig for å mestre sosiale situasjoner, vil slik jeg ser det, lett få status som den gyldige og viktige kunnskapen. For å formidle en type kunnskap må naturlig nok annen type kunnskap velges bort. Hva er det som på et grunnleggende plan forutsettes når en type kunnskap implisitt oppfattes som mer

relevant eller «sann» enn annen type kunnskap? Oppgaven fokuserer på forutsetninger og premisser for kunnskapsinnholdet det bygges på.

## 1.2 Problemstilling

Med dette utgangspunktet skal jeg se nærmere på det sosialkognitive treningsprogrammet TAR (Training of Affect Recognition). Fokuset er ikke på målbar effekt, faglig innhold eller nytte og overføringsverdi (generalisering). Dette er en tekstanalytisk oppgave hvor jeg foretar en kvalitativ tekstanalyse av deler av TAR. Hensikten er å bedre forstå hva denne intervensjonen formidler av kunnskapssyn og virkelighetsoppfatninger. Antagelsen er at bilder og tekst i et sosialkognitivt treningsprogram vil gjenspeile bestemte syn på kunnskap og virkelighet. Med den bakgrunn skal jeg prøve å besvare følgende problemstilling:

**Hvordan kommer ulike former for kunnskapssyn til uttrykk i et sosialkognitivt treningsprogram?**

## 1.3 TAR

Det er som sagt utarbeidet flere treningsprogram og behandlingstilnærminger for om mulig bedre sosialkognitive ferdigheter. TAR-programmet prøves nå ut som en del av NORMENT-studien i en randomisert, kontrollert studie. Min rolle i denne kliniske intervensjonsstudien er å drive treningsgrupper med pasienter som har sagt ja til deltagelse i prosjektet. Sammen med prosjektleder ved NORMENT har jeg siden 2009 vært delaktig i gjennomføringen av tre pilotstudier. Jeg opplever meg derfor som godt kjent med programmet.

TAR- intervensjonen er PC-basert, tysk, utarbeidet av Wölver og Frommann (Wölver et al, 2005) og oversatt til norsk. Det er utarbeidet en treningsmanual for TAR, som gir detaljerte og konkrete instruksjoner og forklaringer om hvordan treneren skal forholde seg og ordlegge seg i ulike situasjoner. Det gis også beskrivelser av hvordan de ulike oppgavene skal forstås. I programmet løser deltagerne ulike oppgaver på PC' en, samt noen oppgaver ved et bord med blant annet å kategorisere bilder av ulike ansiktsuttrykk i riktig gruppe. TAR retter seg hovedsakelig mot affektpersepsjon og tolkning av emosjonelle ansiktsuttrykk.

## 1.4 Bakgrunn og hensikt

Underveis i arbeidet med TAR- programmet har jeg utviklet en nysgjerrighet på hva TAR formidler og kommuniserer. Bildene og teksten har for meg alltid hatt et dominerende og massivt preg over seg, i blant også vært krevende å forholde seg til. Hvorfor reagerte jeg slik? Samtidig som jeg skjønnte viktigheten av å ha gode sosialkognitive ferdigheter, ble jeg likevel aktivert følelsesmessig, blant annet kunne jeg også merke at noe i meg protesterte mot programmet. Hvorfor skjedde det? Jeg utviklet et forhold til TAR som også innebar ambivalens. Dette utgjør den mer «personlig» pregete motivasjonen for å se nærmere på treningsprogrammet, i tillegg til det mer nevnte teoretiske utgangspunktet.

Gjennom ord og bilder kommuniseres det på flere områder. Ansiktsuttrykk av bestemte følelser vises, beskrives og kategoriseres. Oppgaven distanserer seg fra selve praktiseringen av treningsprogrammet og hvilke behandlingseffekter dette kan sies å ha. Jeg vil se det i et annet perspektiv. Ved å tre litt tilbake og prøve å legge til side den praktiske gjennomføringen jeg er godt kjent med, ønsker jeg å åpne for sider ved treningsprogrammet som ikke umiddelbart lar seg identifisere. I stedet for en kvantitativ undersøkelse med fokus på treningseffekt målt ved ulike nevropsykologiske tester, skal jeg altså foreta en kvalitativ tekstanalyse av treningsprogrammet. Hensikten er å få fram kunnskap og oppfatninger implisitt i, eller tatt for gitt av, TAR. I tillegg undersøkes om disse kan ha konsekvenser for deltagerne og gjennomføringen av programmet. Jeg vil ha fokus på språket og hvordan dette brukes, samt hvordan ulike oppfatninger om kunnskap kommer til uttrykk i treningsprogrammet. Slik sett er mitt fokus «fenomenet» TAR, ikke «behandlingsintervensjonen» TAR.

TAR skal påvirke og skape forandring hos deltagerne. Ethvert behandlingstiltak innen helsevesenet, og kanskje spesielt innen psykisk helsevern hvor blant annet tvangsinnleggelse forekommer, skal være både faglig og etisk fundert. Det er på ingen måte tenkt at TAR skal kunne inngå i tvangsbehandling. Det ville vanskelig kunne forsvares ut fra gjeldende lovverk. Imidlertid kan det tenkes at også tvangsinnlagte pasienter vil kunne få sosialkognitiv trening som en del av det ordinære behandlingstilbudet ved et sykehus. I så tilfelle, vil TAR få innflytelse på og konsekvenser for personer som ikke selv etterspør behandling eller hjelp til å bedre sine sosiale ferdigheter.



Oppgaven vil få fram kunnskap om hvordan en behandlingsintervensjon kan forstås.

Hensikten er å prøve og identifisere oppfatninger eller verdier som formidles utover det faglige innholdet. Jeg anser dette som en grunnleggende forpliktelse helsevesenet påtar seg i møte med annerledesfungerende eller annerledestenkende personer. Også fra et brukerperspektiv mener jeg det er av verdi å se nærmere på hvordan, og hva, TAR kommuniserer og formidler.

Jeg vil også nevne påvirkningen fra ulike etiske og moralske spørsmål knyttet til yrkesetikk og verdisyn (Norsk Sykepleierforbund, 2011). Verdier som omsorg, behandle sykdom og lindre lidelse er her helt sentralt. Plikten til å hjelpe og de yrkesetiske retningslinjenes vekt på å bevare og respektere liv og helse er gode intensjoner det er lett å identifisere seg med. Samtidig vektlegges respekt for andres integritet og annerledeshet. All hjelp skal være på den andres premisser, riktig nok med noen unntak. Slike motpoler og spenninger mellom å vise omsorg og gi hjelp på den ene siden – i blant med tvangsbruk, og på den andre siden alltid akseptere og faktisk fremme individualitet, egenart og det unike ved hvert enkelt menneske, har for meg som psykiatrisk sykepleier etter hvert blitt mer og mer krevende å forholde seg til.

Med hvilken rett kan jeg påvirke og forandre andre? Og med hvilken rett kan jeg la være å påvirke og forandre andre? Kanskje spesielt innen psykisk helsevern aktualiseres slike spørsmål, da det også er klart at noen psykiske lidelser eller tilstander setter personer ute av stand til å ivareta seg selv, i større eller mindre grad, for kortere eller lengre tid. Men hvor går grensene for hva som skal aksepteres som behandlingstrengende og som skal utløse plikten til å hjelpe? Og hva er psykiatrisk behandling? Kan det med rette påstås at deler av psykiatrisk behandling og annen helsehjelp, også er et uttrykk for å gjøre andre personer med avvik eller unormalitet mer lik dem uten avviket? At det som av samfunnet eller fagpersoner defineres som unormalt og sykt, også sier noe om hvor grensen går for hva som er ønskelig å akseptere av annerledes atferd og livsførsel? Og er det nødvendigvis en sammenheng mellom å bli mer normal eller mindre avvikende, og å oppleve økt livskvalitet og bedre helse? Blir de ”behandlingstrengende” nødvendigvis spurt eller rådført om hva de selv måtte ønske eller trenge hjelp til? Forventninger til atferd og forståelsen av psykiske lidelser legger sterke føringer for hva, eller hvem, som defineres som behandlingstrengende. Kanskje skjer denne definisjonsprosessen noen ganger på bekostning av pasientens egne livsmål og preferanser?

Slike faglige og etiske dilemmaer er perspektiver jeg har tatt med meg inn i arbeidet med masteroppgaven. Håpet er at oppgaven også gir innspill til disse perspektivene.

## 2 Metode

### 2.1 Tekstanalyse

Et dokument kan bestå av tekst eller bilder og kan være i ulike former. Papir, elektronisk, gravert eller innrisset på runestein. De kan være offentlige eller private, håndskrevet eller trykt. Skrevne tekster utgjør en vesentlig del av vårt samfunn. Fag – og skjønnlitteratur, ukeblader og aviser, tidsskrifter og reklameplakater. Listen er uendelig og sier noe om vår kulturs tillit til og verdsetting av det skrevne ord. Dokumenter, i alle dens utgaver og fasonger, er kanskje den form for kommunikasjon som i en skriftkultur mest konstituerer kulturelle og samfunnsmessige institusjoner (Berge, 2003, s. 27f). De er selvfølgelig og opplagte og unndrar seg vår oppmerksomhet. Samtidig kan de være skjellsettende og avgjørende for liv og helse. Som for eksempel en skriftlig prosedyre som følges ved allergisk sjokkreaksjon.

Det skrevne ord kan lett få status som noe objektivt og nøytralt som passivt speiler eller beskriver noe reelt og sant ved virkeligheten. Dokumenter blir også fort oppfattet som å ha essens, altså en iboende og selvstendig betydning i seg selv. En slik «objektivistisk» oppfatning av dokumenter står i kontrast til oppfatninger jeg har latt meg inspirere av i denne oppgaven. Innen for en relasjonell eller «interaksjonistisk» tankemodell ses ikke et dokument som noe med iboende essens og en gitt betydning. Betydningen kan ikke lokaliseres i selve dokumentet. Et dokument henter betydning fra og gir betydning til den sosiale konteksten det blir til og brukt i (Mik-Meyer, 2005, s. 195). Sammenhengen og måten et dokument tas i bruk på, samt andre tekster dokumentet forholder seg til, bestemmer meningen og betydningen det får. Dette betyr at meningen og betydningen til et dokument, for eksempel til et sosialkognitivt treningsprogram som TAR, oppfattes som flertydig, kontekstavhengig og produktivt. Altså som handlende. Dette handlingsaspektet, at dokumenter gjør noe i en sosial sammenheng, anses som det mest sentrale kjennetegnet ved en relasjonell eller interaksjonistisk forståelse av tekster (Mik-Meyer og Järvinen, 2005). Jeg vil senere vise hvordan TAR handler og påvirker gjennom bruk av språklige virkemidler og gjennom bruk av bilder av prototypiske emosjonelle ansiktsuttrykk.

Da jeg har latt meg inspirere av relasjonelle og interaksjonistiske perspektiver, kan min metode sies å være lingvistisk interaksjonistisk tekstanalyse. Dokumenter analysert i et

interaksjonistisk perspektiv, vil blant annet fokusere på konteksten eller institusjonen dokumentet er blitt til i. Hvordan dokumentet forholder seg til andre dokument og hvilke sosiale kontekster det inngår i, er også sentralt innenfor perspektivet (Mik-Meyer, 2005). Jeg velger ikke å beskrive dette mer, da jeg i hovedsak har en detaljert lesning av et dokument som fokus, ikke hvordan dette dokumentet inngår i andre sammenhenger. Målet er heller ikke å få fram kunnskap om ulike institusjonelle forhold og kontekster treningsprogrammet inngår i. Overordnet metode kan likevel sies å være interaksjonistisk, da oppgaven fokuserer på de virkninger og følger teksten kan sies å ha for leseren, altså tekstens handlingsaspekt. Hvordan tekst og bilder påvirker leseren, hvordan leseren tar bilder og tekst i bruk og potensielt kan tenkes å reagere på disse, er sentrale temaer i oppgaven. Relasjonen mellom treningsprogrammet og deltageren, mellom teksten og leseren, er et grunnleggende perspektiv innen en interaksjonistisk tilnærming til tekster, noe også oppgaven bærer preg av. Med andre ord er fokuset hvordan ulike diskurser brukes og aktiveres når tekstens handlingsaspekt ses nærmere på.

Mitt hovedfokus er en detaljert lesning av deler av manualteksten til TAR med fokus på analysebegrep som talehandlinger, sjanger, metaforer og modelleser. Oppgaven plasserer seg innenfor lingvistisk interaksjonistisk tekstanalyse, uten at jeg dermed vil påstå at jeg demonstrerer en uttømmende bruk av tilnærmingen. Jeg vil gi en kort presentasjon av tekstanalyse generelt, samt kort beskrive lingvistisk tekstanalyse. (Jeg går ikke inn på andre tekstanalytiske retninger som innholdsanalyse, argumentasjonsanalyse, idé- og ideologianalyse, begrepshistorie, narrativanalyse og diskursanalyse).

Tekstanalyse er blant annet egnet til å få kunnskap om samfunnsmessige fenomen (Bergström og Boréus, 2005a, s. 12). Fenomenene denne masteroppgaven søker å få kunnskap om er blant annet virkelighetsoppfatning og hvilke syn på kunnskap, læring og kunnskapsoverføring treningsprogrammet kan sies å formidle. Språket ses da som bærer av oppfatninger som både kan være bevisst og ubevisst for forfatter eller leser. Slike språklig sammenhenger blir ofte benevnt som diskurser, og ses som helt sentrale innen menneskelig samhandling og kommunikasjon. Diskursanalyse omhandler hvordan språklige regler og konvensjoner styrer mellommenneskelig kommunikasjon, og hvordan oppfatninger om ulike samfunnsfenomen avspeiles gjennom språket (Bergström og Boréus, 2005b, s. 305). Jeg skal ikke foreta diskursanalyse, men når jeg uttaler meg om språket i bruk, aktiveres samtidig ulike diskurser da enhver språkbruk inngår i større diskursive sammenhenger. Diskursanalyse og andre

tekstanalytiske retninger henger derfor sammen (Bergström og Boréus, 2005a, s. 18). Retningene er overlappende og griper over i hverandre. Et grunnleggende utgangspunkt er imidlertid at språket ses som et sosialt system med to hovedfunksjoner: formidle innhold og i blant oppfordre til handlinger (ibid., s. 16). Innholdsaspektet og handlingsaspektet er nødvendigvis ikke klart atskilt i en tekst, og ulike tekstanalytiske retninger vektlegger dette forskjellig. Som sagt vil det innenfor et interaksjonistisk perspektiv være sentralt å ha fokus på handlingsaspektet. Jeg bruker lingvistisk tekstanalyse for å tydeliggjøre hvordan TAR posisjonerer seg i et slikt handlingsaspekt, samt for å belyse sentrale forhold omkring det å ta TAR i bruk.

Lingvistisk tekstanalyse tar utgangspunkt i språkvitenskap og hvordan kunnskap om språket kan brukes til å oppdage skjulte eller utydelige ideologiske budskap i en tekst (Boréus og Bergström, 2005, s. 263). Retningen gjør dette blant annet ved å fokusere på metaforer, meningsbygning (syntaks) og valg av ord (leksika). En slik grundig eller detaljert lesning gjør retningen mer egnet for studiet av mindre tekster. Den *kritiske* lingvistikken fokuserer på språkets makt ved å vise hva som, i følge teksten, er gyldig eller mulig å si eller mene (ibid., s. 280). Dette henger sammen med språksynet hvor hvert språk oppfattes som å inneholde flere tankemodeller for hvordan hendelser og relasjoner beskrives. Oppgaven blir da å «avsløre» hvilke tankemodeller en gitt tekst bruker, eller formidler seg via. Retningen favoriserer eller setter selve teksten i sentrum. Hvordan teksten handler og påvirker er mer i fokus enn hva ulike aktører gjør med teksten. Disse tildeles en mer perifer og passiv rolle i denne forståelsen av tekster.

## 2.2 Tolkningstradisjoner

I oppgaven refererer jeg ofte til tekstutdraget og sier for eksempel teksten sier slik eller slik. På en måte formulerer jeg meg som om teksten har en selvstendig betydning og mening. Dermed tenderer jeg mot å oppfatte teksten med essens og eget, objektivt, innhold. Jeg skal jo analysere frem hva teksten sier. Samtidig er jeg inspirert av det interaksjonistiske perspektivet. Sentralt da er at et dokument faktisk *ikke* ses med noen iboende betydning, men får mening og betydning ut fra hvilke sammenhenger det inngår i og måten det blir tatt i bruk på. Dette metodeparadokset jeg mener å se i mitt eget arbeid, kan forklares med ulike tolkningstradisjoner. Bergström og Boréus (2005a, s. 24ff) nevner fire hovedtyper av tolkningstradisjoner: tekstens betydning bestemmes da ut fra avsenderens eller mottagerens

tolkning. Betydningen kan også bestemmes ut fra virkningen teksten får i en større sammenheng. Den fjerde tradisjonen vektlegger imidlertid at tekstbetydningen avgjøres av fortolkeren. Slik jeg har forstått det, tilhører lingvistisk tekstanalyse en slik tradisjon. Dette står i kontrast til en relasjonell forståelse av tekster. Diskursanalyse, ikke lingvistisk tekstanalyse, er kanskje den tradisjonen som best harmonerer med en interaksjonistisk tilnærming til tekster. Tradisjonene utelukker imidlertid ikke hverandre. I stedet vektlegger de forskjellige forhold ved forståelsen av tekster. Jeg ser mitt metodeparadoks som uttrykk for overlappende tekstanalytiske retninger hvor ulike momenter og oppfatninger kan gjenfinnes innen forskjellige teksttilnærminger.

## 2.3 Førforståelse

Jeg mener altså å se at min måte å nærme seg TAR på, lingvistisk tekstanalyse, er preget av en tradisjon hvor tekstens betydning i stor grad avgjøres av hvem som tolker den. Sentralt her er førforståelsens betydning (ibid., s. 25). Individuelle opplevelser og erfaringer, oppfatninger om verden, samfunn og mennesker, påvirker svært mye av min forståelse av en tekst. Språk, utdanning, kunnskap og sosial tilhørighet legger også sterke føringer på de «brillene» jeg møter en tekst med. Uten fordommer og førforståelse er forståelse ikke mulig. Dette gjør bevissthet rundt egen førforståelse sentralt å få frem. Idealet er slik sett ikke en objektiv og nøytral forsker, men en forsker med et mest mulig bevisst forhold til egen førforståelse og de verdier og interesser som preger den.

Sentrale element i min førforståelse er min utdanning som sykepleier med videreutdanning i psykisk helsearbeid, kombinert med flere års arbeid ved psykiatrisk sykehus. Mine verdier med fokus på menneskesyn og respekt for enkeltindividets egenart har påvirket hva jeg legger merke til ved treningsprogrammet. Eksistensielle spørsmål om hva som gir mening, styrer også hvordan jeg reagerer på teksten jeg analyserer. På en måte opplever jeg et møte med meg selv når jeg møter teksten. Mine tanker og opplevelser i dette møtet avgjør også hva jeg tar med meg og går videre med i arbeidet med teksten. Om denne oppgaven da er mest preget av meg eller av treningsprogrammet, er uvisst. Sentralt innen kvalitativ forskning er imidlertid at forskeren påvirker forskningsobjektet og blir en del av det. Denne nærheten til forskningsobjektet skal imidlertid veksle med en avstand. Bruk av ulike teorier i oppgaven hjelper meg til dette. Samtidig er det min forståelse av teorien og min bruk av denne som skaper de innsikter og momenter jeg mener å se i teksten. Det er derfor vanskelig å se

teoribruken som noe mer objektivt og avstandsskapende enn min egen førforståelse. Jeg bruker jo ikke teori som ikke på en eller annen måte bekrefter eller harmonerer med noe jeg allerede mener eller tror, noe som på en eller annen måte gir gjenklang inni meg. Bevisst og ubevisst styrer jeg også teoribruken og kunnskapen som skapes av denne. Vekslingen mellom nærhet og avstand, endring av egen førforståelse i skriveprosessen og hvordan teoriene og analysene påvirker hverandre og meg selv, utgjør det jeg oppfatter som den hermeneutiske sirkel. At min person er, og skal være, en vesentlig bidragsyter inn i denne sirkelen, er en metodisk konsekvens av den kvalitative tilnærmingen jeg har valgt. Formålet med oppgaven er heller ikke å frembringe kunnskap av generell, lovmessig og målbar karakter. Snarere er formålet å få fram spesifikk og kontekstuell kunnskap om et avgrenset fenomen, TAR. Men kanskje kan kunnskapen være overførbart til andre områder på grunn av sine prinsipielle sider. Jeg søker å forstå TAR og teoretisere treningsprogrammet. På denne måten vil jeg prøve å få fram andre perspektiver som kanskje kan ha betydning for forståelsen og praktiseringen av programmet.

Oppgaven er også preget av mitt kjennskap til treningsprogrammet gjennom flere års arbeid med det. Denne erfaringen tror jeg har gjort meg mer nyansert og åpen for ulike, sterke eller svake, sider ved TAR. For eksempel vil ulike deltageres uttalelser om treningsprogrammet også prege mine oppfatninger av det. I arbeidet med treningsprogrammet har jeg tatt tekster og bilder i bruk i et forsøk på å bedre deltageres sosialkognitive ferdigheter. Rollen som trener i sosial kognisjon er annerledes enn rollen som «forsker» på det samme treningsprogrammet jeg leder deltageren gjennom. Som trener prøver jeg å formidle at sosialkognitiv trening er nyttig og kan være til hjelp i hverdagen. Jeg formidler således en tiltro til programmet, altså noe jeg anser som relevant og bra. I treningstimene søkes det å oppnå et godt samarbeidsklima og «terapeutisk allianse» deltagerne og trener i mellom. Og ved at TAR inngår i et forskningsprosjekt ved de største universiteter og sykehus i landet, blir jeg som trener også representant for anerkjente samfunnsinstitusjoner med en ikke ubetydelig faglig autoritet.

Som «forsker», derimot, opplever jeg at trenerrollen og TAR-programmet ikke skal forutsettes som nyttig eller bra. Jeg må sette til side forutsetningene jeg vedstår meg når jeg anvender og implisitt anbefaler programmet. Som forsker må jeg i størst mulig grad legge til side disse fordommene og åpne meg for helt andre sider ved det samme treningsprogrammet. Sider jeg i utgangspunktet ikke vet så mye om. Jeg håper oppgaven fremstår som balansert og

at rollene ikke oppfattes som sammenblandet. Selv har jeg opplevd spenningen mellom dem som en drivkraft i arbeidet med oppgaven, og som berikende motpoler i å avdekke og skape relevant kunnskap om treningsprogrammet.

## 2.4 Tekstutvalg

Jeg har valgt teksten fra den første timen av treningsprogrammet. Dette er den mest omfattende teksten og inneholder informasjonen deltagerne får ved treningsoppstart. I tillegg formuleres målene for første time. I tekstutdraget legges premissene for treningen og jeg anser det som en slags kontrakt mellom deltagerne og treningsprogrammet. Her settes tonen, samtidig som dette er stedet TAR presenterer seg selv. Her kan TAR formidle eller skape det inntrykket og bildet TAR ønsker at deltagerne skal ha av seg. Når informasjonene er gitt til deltagerne, går programmet umiddelbart videre med ulike oppgaver.

Jeg benytter også andre korte tekstutdrag for å belyse enkelte forhold ved hovedtekstutdraget.

## 2.5 Etiske overveielser

TAR programmet er rettighetsbelagt og ikke offentlig tilgjengelig. Jeg var av den grunn usikker på om det lå restriksjoner på hvem som kan bruke det, og til hvilke formål. Jeg tok derfor kontakt pr. e-post med forfatter/rettighetsinnehaver og forespurte om jeg kunne skrive om TAR i masteroppgaven. Til det fikk jeg positivt svar, samt en påminnelse om at programmet består av både PC-baserte oppgaver og ulike bildekortoppgaver. Dette utgjør en helhet som ikke kan splittes opp.

Grunnen til å be om en slik aksept var hovedsakelig å unngå at forfatterne skulle føle seg forulempet. Kanskje kunne det oppleves provoserende eller ubehagelig at deres treningsprogram, uten deres viten og akseptasjon, ble brukt til et annet formål enn tiltenkt. Da det ble klart at TAR skulle inngå i et norsk forskningsprosjekt, var premisset å bruke programmet i kvantitativ forskning på sosial kognisjon. Intensjonen var ikke å forske eller publisere materiale om selve treningsprogrammet. Jeg ser det imidlertid som etisk viktig med åpenhet og kritisk refleksjon rundt de tiltak og intervensjoner pasienter inngår i. I et etisk perspektiv mener jeg det er viktig å synliggjøre alternativ kunnskap om ulike intervensjoner. Uavhengig om det er som ledd i behandling eller i et forskningsprosjekt.



Det er også avklart med oversetter av TAR til norsk at programmet vil inngå i en masteroppgave.

En annen etisk side ved oppgaven, er at den også kan leses som en evaluering av treningsprogrammet. Selv om jeg bestreber meg på ikke å mene noe om teksten eller foreta vurderinger av den, vil oppgaven likevel kunne leses eller oppfattes på en slik måte. Når et dokument, som denne oppgaven, blir oppfattet i tråd med et interaksjonistisk perspektiv, vil betydningen den får påvirkes av mange forhold. Betydningen er ikke bare innebygd i oppgaven, men får sin betydning ut fra måten den blir tatt i bruk og lest. Mine intensjoner alene garanterer ikke for at lesningen av oppgaven blir slik jeg ønsker at den skal være. Jeg har i løpet av skriveprosessen ofte tenkt på forfatterne av treningsprogrammet og hvordan de kan tenkes å oppleve eller forstå det jeg skriver. Kan de bli forulempet på noe vis eller føle seg personlig vurdert? TAR er ikke et offentlig og upersonlig dokument med en for meg ukjent avsender. Jeg har aldri møtt forfatterne, men gjennom flere e-postutvekslinger rundt forhold ved treningsprogrammet, har jeg likevel opparbeidet en viss relasjon med den ene medforfatteren. I tillegg har jeg samarbeidet nært i flere år med oversetter av og initiativtager til bruken av TAR i et norsk forskningsprosjekt (NORMENT-prosjektet). Disse relasjonene påvirker meg og arbeidet med oppgaven. Hovedsakelig, tror jeg, har det påvirket meg konstruktivt ved å gjøre meg mer våken og bevisst for hvordan det jeg skriver kan oppfattes. Hvordan jeg ordlegger meg, vinklingen jeg inntar eller i det hele tatt at jeg foretar en kvalitativ tekstanalyse av TAR, kan i seg selv oppfattes som en underliggende mistanke eller forventning om at «noe» ved dette treningsprogrammet kanskje ikke er som det burde. Hvorfor ellers skriver om det? Og det kan være vanskelig ikke å lese egne oppfatninger, fordommer og meninger inn i teksten. Det jeg skriver vil imidlertid uansett være preget av den jeg er. Sentralt innen kvalitativ metode er at jeg på en ryddig og gjennomsiiktig måte bruker meg selv i kunnskapsutviklingen. Håpet er at leseren også ser det slik.

I skriveprosessen møter jeg midlertid ikke bare forfatterne og deres tenkte reaksjoner på det jeg skriver. Jeg møter også meg selv. Formidler jeg nå det jeg egentlig ønsker å formidle? Mange valg er gjort underveis og disse har etiske sider ved seg fordi de påvirker og former meg som skriver, leseren som leser og hvordan innholdet kan bli oppfattet. Der er derfor å håpe at oppgaven fremstår som leseverdig, også for forfatterne av treningsprogrammet.

For å belyse noen av mine momenter, kunne jeg i blant brukt anonymiserte uttalelser fra deltagere som har gått gjennom treningsprogrammet. Da dette omfanget er forholdsvis lite,

øker også risikoen for å kunne gjenkjenne egne uttalelser. Jeg har derfor valgt ikke å gjøre dette, delvis også da jeg skriver tekstanalyse og ikke ser på erfaringer eller brukeres oppfatninger om TAR.

## 3 Teori

### 3.1 Virkelighetssyn

Jeg skal se nærmere på treningsprogrammet og prøve å se dette som uttrykk for syn på kunnskap og hvilke former for kunnskap og kunnskapsformidling treningsprogrammet kan sies å innebære. For å belyse dette bruker jeg Ian Hacking (Hacking, 1999) teorier om de to vitenskapsteoretiske posisjonene; realisme og sosial konstruktivisme. Hans teorier ser disse posisjonene som nært forbundet med hverandre. Samtidig beskrives de som grunnleggende uforenelige. Samme fenomen kan på samme tid forstås som uttrykk for en realistisk posisjon og som uttrykk for en konstruert posisjon. Teoriene omhandler forholdet mellom posisjonene, blant annet forskjeller i kunnskapssyn og virkelighetsoppfatning disse innebærer. I diskusjonen tar jeg for meg om treningsprogrammet kan sies å innebære slike paradokser. Jeg vil også fokusere på ulike kunnskapsoppfatninger treningsprogrammet kan sies å innebære, og hvorvidt disse avspeiler en konstruktivistisk eller realistisk virkelighetsoppfatning, eller kanskje begge deler. I den sammenheng er det også relevant å spørre hva slags virkelighetsoppfatning deltagerne da lærer opp til å ha ved å gjennomgå treningsprogrammet.

Det som oppfattes som sentralt og viktig ved virkeligheten styrer langt på vei hva som blir relevant og viktig å ha kunnskap om. En slik sammenheng mellom virkelighetsoppfatning (ontologi) og kunnskapssyn (epistemologi) og hvordan dette kan sies å komme til uttrykk i treningsprogrammet, tar jeg nærmere opp i diskusjonsdelen.

### 3.2 Uunngåelighet

I sin teoretiske gjennomgang av de to nevnte virkelighetsoppfatningene, identifiserer Hacking (1999) flere forutsetninger sentralt innen en konstruktivistisk tankemodell. Grunnleggende er imidlertid det han kaller «uunngåelighet», inevitability (ibid., s. 6). Sosial konstruktivisme har en kritisk tilnærming til det bestående i en gitt kulturell eller sosial sammenheng. Det som da synes å være uunngåelige fakta eller forhold, det selvfølgelig og opplagte, det banale og selvinnlýsende, settes det sjelden eller aldri spørsmålstegn ved. Slike forhold retter imidlertid sosial konstruktivisme et kritisk søkelys på. Konstruktivismen søker på den måten å kritisere, endre eller fjerne ulike typer «uunngåeligheter» som ses som uheldige eller destruktive i den sammenhengen de inngår i.

Hacking beskriver videre tre stadier eller nivå som ofte lar seg identifisere innen en sosialkonstruktivistisk tilnærming til og kunnskapsoppfatning om et fenomen, X:

- 1) X må ikke med nødvendighet være slik som det er, eller X trenger ikke å eksistere overhodet. X, eller slik X oppfattes nå, er ikke forutbestemt av tingenes natur. X er ikke uunngåelig.
- 2) X er ikke bra slik som det er nå.
- 3) Det ville være best dersom vi ble kvitt X, eller endret X radikalt.

Selv om det uunngåelige måtte oppfattes som ønskelig, og ikke noe som bør endres eller fjernes (nivå 2 og 3 utelates), vil X oppfattes som skapt og formet av sosiale hendelser eller historien, altså av forhold som kunne vært annerledes (ibid., s. 6f).

Samtidig gir det liten mening å omtale kjente eller opplagte sosiale forhold og ordninger som sosialt konstruert. Disse lar seg vanskelig forstå som annet enn nettopp sosiale konstruksjoner, blitt til i en bestemt historisk prosess. En nødvendig forutsetning for en sosialkonstruktivistisk oppfatning om X er derfor en erkjennelse av at:

- 0) I dagens situasjon blir X tatt for gitt. X synes å være uunngåelig (ibid., s. 12).

I analyse- og diskusjonsdelen vil prøve jeg å se hvordan treningsprogrammet plasserer seg i forhold til disse teoriene om uunngåelighet, altså til forhold som tas for gitt og selvfølgelig.

### **3.3 Følelser som natur eller kultur**

Hacking diskuterer kort hvorvidt grunnleggende følelser, som konkrete erfaringer og ikke som ideer, kan oppfattes som konstruert og ikke reelle i seg selv. At for eksempel sorg som følelse er sosialt konstruert. De grunnleggende følelsenes opphavsmann og utvikler, Paul Ekman, beskrives av Hacking som «..en av de mest dedikerte universalister» (ibid., s. 18). Treningsprogrammet bruker i stor grad bilder av ansikter utgitt av Ekman og Friesen. I tillegg bygges det på kunnskap om hvordan ulike følelser uttrykkes i bestemte ansiktstrekk (action units) (Ekman og Friesen (1975, 1978) (siteret i Manualen, s. 6). Følelser utgjør et område hvor en realistisk, universell oppfatning står i motsetning til en konstruktivistisk oppfatning. Følelsesuttrykk og følelestolkning ses da mer som avhengig av sosial og lingvistisk gruppetilhørighet. Hacking siterer Griffiths (1997) som konkluderer med at

sosialkonstruktivistiske innsikter om følelser er fullt forenlig med en evolusjonistisk og biologisk, pre-kulturell oppfatning om følelsenes opphav (Hacking, 1999, s. 19). Slik sett avvises diskusjonen om følelser som reelt eller konstruert. Jeg går ikke lengre inn i denne tematikken. Imidlertid vil jeg i analysekapittelets avsnitt om prototyper, samt i diskusjonskapittelet, prøve å se hvordan treningsprogrammet forholder seg til følelser, sett i lys av diskusjonen om de er reelle eller konstruerte, naturlige eller kulturelle.

### **3.4 Læring og kunnskapsoverføring**

I følge Hacking viser blant annet psykologisk vitenskap og forskning en trang eller tendens til å etterligne naturvitenskapen ved å lage «sanne» naturlige beskrivelser av mennesker (natural kinds), (ibid., s. 106). Psykologisk grunnforskning om schizofreni er et eksempel på det (ibid., s. 104). Denne forskning og kunnskapsutvikling preges av å skulle forske fram eller finne den riktige typen eller slag (kind) av klassifikasjoner som da er sann mot naturen. Som om kunnskapsobjektet er et fast punkt eller sted det søkes å komme til. Jeg skal senere analysere og diskutere hvorvidt treningsprogrammet kan sies å bruke slike naturlig gitte begreper, og hvilke konsekvenser dette da kan sies å ha for treningsprogrammets oppfatninger om kunnskapsoverføring og læring.

### **3.5 Interaktive klassifikasjoner**

Hacking (ibid., s. 103ff) diskuterer sammenhengen mellom forskjellige typer kunnskap og de begrep og klassifikasjoner som brukes for å beskrive kunnskapsinnholdet. Han skjelner mellom interaktive klassifikasjoner (interactive) og likegyldige klassifikasjoner (indifferent) for å beskrive ulike kjennetegn ved kunnskap.

Med interaktive klassifikasjoner menes at klassifikasjonen, for eksempel schizofreni, aktivt påvirker personene som bærer klassifikasjonen. Personene er bevisst og klar over sin klassifisering. Som følge av dette, blir de påvirket og endret (classificatory looping) (ibid., s. 110). Generelt anses mennesker som selvbevisste, aktive og påvirkelige av klassifikasjonene som brukes om dem. Personers atferd, forståelse og erfaringer av seg selv kan direkte påvirkes og endres av klassifiseringen de plasseres under. I tillegg kommer institusjonelle forhold, samfunnsinnretninger og samfunnets forventninger til atferd. Slike forhold er med på å skape hvordan mennesker som er klassifisert med for eksempel schizofreni, agerer og blir

oppfattet. Videre mener han å se at en konstruktivistisk tilnærming oppfatter schizofreni med slike interaktive kategorier. Kategoriene inngår i svært komplekse sosiale sammenhenger og endrer innhold over tid på grunn av endringene de er med på å skape hos dem de klassifiserer. På denne måten vil kunnskapsobjektet flytte eller endre seg. Konsekvensen kan da bli, slik jeg oppfatter det, at kategorien referer til foranderlige forhold. Det en mener å ha kunnskap om, vil dermed forandre seg, selv om klassifikasjonen er den samme.

Med likegyldige klassifikasjoner menes at det klassifiserte ikke er seg bevisst sin klassifikasjon. Typisk her kan være når schizofreni forstås som en eller annen form for biologisk-genetisk avvik. Vitenskapen søker da å utkrystallisere eller påvise hvilke naturlige og objektive biologisk-genetiske forhold som ligger bak lidelsen. Målet er å rendyrke en naturlig gitt type klassifikasjon som da representerer reelle, biologiske forhold, ikke forhold konstruert av menneskene. Dette naturvitenskapelige idealet er som nevnt også utgangspunkt for mye psykologisk forskning. En slik «likegyldig» klassifisering eller oppfatning av schizofreni vil også påvirke dem som bærer klassifiseringen. For eksempel når personers atferd eller forståelse av seg selv og samfunnsinnretninger endres fordi slik ny «naturgitt» biologisk kunnskap blir kjent. Dette påtvinger i neste omgang endringer i klassifikasjonene og kunnskapene de innebærer (biolooping) Innen naturvitenskapelig, biologisk forskning tenderes det til å operere med slike likegyldige klassifiseringer (ibid. s. 109).

Begge kategoriene påvirker altså det de kategoriserer, men på ulikt grunnlag. Innholdet i kategoriene kan endres over tid. I tillegg kan det variere hvilken hovedtype av klassifikasjonene som er dominerende. Det kan da gis inntrykk av at objektet, personer med schizofreni, ikke lar seg definere endelig. Begrepet refererer jo til skiftende forhold og fenomen, endret gjennom historien. Og når kriteriene endres for hva begrepet betegner, vil også oppfatningene om hva som kan utgjøre et eventuelt naturgitt og biologisk grunnlag for lidelsen, variere. Det som innen en realistisk posisjon ses som et fast eller ubevegelig mål, viser seg da kanskje å være et bevegelig mål (ibid., s. 105). Hacking konkluderer med å se schizofreni som en interaktiv kategori, og personer med denne lidelsen, forstått som en type eller slag person (a kind of person), som et bevegelig mål (ibid., s.114).

Jeg vil bruke disse oppfatningene til å diskutere treningsprogrammets bruk av sentrale klassifikasjoner som schizofreni, grunnleggende følelser og hvordan dette påvirker kunnskapssynet som uttrykkes.

## 4 Analyse

### 4.1 Bilde og tekst

Treningsprogrammets tekst og bilder er nært knyttet sammen. Jeg vil likevel prøve å analysere dem avskilt for å tydeliggjøre ulike momenter. TAR består hovedsakelig av bilder. Det vil si fotografier av ansikter som viser ulike emosjonelle uttrykk. Disse bildene er i stor grad digitale og vises på en PC-skjerm. Noen bilder er også i papirformat, hvor også bilder av ulike sosiale situasjoner inngår. Blant annet to personer som sitter i stua og drikker kaffe.

Treningsprogrammet består av tolv timer av ca. en times varighet, med innlagt pause. To timer pr. uke, med hjemmeoppgaver mellom timene, utgjør rammeverket. Programmet følger en tydelig progresjon og er delt i tre hoveddeler. I første del læres de prototypiske ansiktstrekkene for de ulike grunnleggende følelsene. Det fokuseres på detaljer i øyne, nese og munn-parti. Dette repeteres og gjentas. Deretter fokuseres det på å øke hastigheten på å gjenkjenne trekkene. Bildene blir mer utydelige og det øves på å skjelne mellom følelsesuttrykk av varierende intensitetsgrad. Siste del fokuserer på tolkning av uklare eller ambivalente ansiktsuttrykk (ikke-prototypiske), tolkning av sosiale situasjoner og å se sammenhengen mellom emosjon, situasjon og kognisjon.

Til bildene er det knyttet ulike spørsmål. Deltagerne eksponeres imidlertid mer for bilder enn tekst og spørsmål. For en deltager vil TAR programmet i veldig stor grad bestå i å se fotografier av andre menneskers ansiktsuttrykk. Disse portrettfotografiene samt andre bilder av sosiale situasjoner som er brukt, vil lett kunne oppfattes som autentiske eller sanne. De fremstår på en måte som dokumentariske avbildninger av virkeligheten (Kjeldsen, 2003, s. 130f).

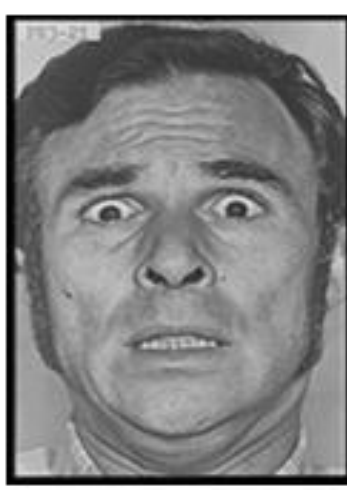
De seks grunnleggende og universelle følelsene treningsprogrammet bygger på, er vist på neste side.



Glede



Tristhet



Frykt



Overraskelse



Sinne



Avsky



Ansiktsfotografiene representerer reelle og virkelige mennesker. Dette bidrar til å gi treningsprogrammet og hva det står for troverdighet, da det mener å ta utgangspunkt i en sanselig og objektiv virkelighet, altså et realistisk virkelighetssyn. Innenfor rammene av treningsprogrammet gir det liten mening å diskutere hvorvidt denne virkeligheten er reell eller ei. "Virkelighetsfotografiene" inngår imidlertid i en konstruksjon av hva som er viktig eller relevant å fokusere på ved virkeligheten, nemlig hvordan oppnå optimal sosial fungering. I prinsippet kunne det vært avbildet helt andre forhold eller trekk ved de personene som inngår i bildematerialet. Treningsprogrammet bruker imidlertid sitt bestemte bildeutvalg for å skape den type kunnskap programmet anser som relevant for å lykkes sosialt. Både realistiske og konstruktivistiske forhold synes dermed å være representert i treningsprogrammet. Det kan dermed også gis inntrykk av at treningsprogrammet bekrefter Hackings tese om at samme fenomen kan uttrykke både en realistisk og en konstruktivistisk virkelighetsoppfatning, og at TAR da på sitt vis yter begge posisjonene rettferdighet. Jeg mener imidlertid å se en motsatt tendens gjennom treningsprogrammet. Slik jeg ser det, blir det konstruktivistiske elementet ved TAR i liten grad fremhevet av treningsprogrammet selv. I den videre analyse med påfølgende diskusjon, vil det tydeligere komme frem at treningsprogrammet heller kan sies å posisjonere seg innen en realistisk virkelighetsoppfatning. Dette synes å få betydelige konsekvenser for synet på kunnskap og kunnskapsoverføring. Hackings tese bekreftes kanskje derfor i svært liten grad gjennom treningsprogrammets tekst og bilder.

Hva skal bildene om virkeligheten brukes til? Siden bildene inngår i et treningsprogram, får bildene lett status som *de viktige* forholdene ved virkeligheten. Det er noe udiskutabelt og absolutt over fotografiene, da de avbilder en fysisk og konkret virkelighet. Når det i tillegg knyttes bestemte begrep til de ulike trekkene ansiktene viser (sorg, glede, sinne, avsky, redsel og overraskelse), fremstår treningsprogrammet med fasiten på hva bestemte trekk ved et ansikt sier om hva en person føler. Gjennom å fokusere på ytre trekk, gis det tilgang til indre opplevelser hos den andre. Tidligere tiders medisinsk fysiognomikk brukte nettopp tolkning av ansikter som metode i diagnostisering og behandling: «*Ansiktet bærer de ytre tegnene for det indre mennesket*» (Johannisson, 2007, s. 161). Ansiktet, og senere i treningsprogrammet kroppsspråk, gester og situasjonen personene er i, formidler den egentlige sannheten om personen. Det som kan ses eller høres, er ytre manifestasjoner av andre personers indre liv og intensjoner.

Deltagerne skal bruke kunnskapen som TAR gir til å teste ut og eventuelt endre førsteinntrykket av en situasjon (understrekes i siste treningstime). I dette ligger at den subjektive tolkning av andre menneskers atferd kan være feil. Treningsprogrammet skal derfor hjelpe til med å unngå eller forebygge, altså behandle, feiltolkninger. Slik sett retter TAR seg også mot den meningskonstruksjon vi gjør oss i møte med andre menneskers atferd og ansiktstrekk. Treningsprogrammet forutsetter dermed en udiskutabel og objektiv, allmenn akseptert virkelighet (realistisk utgangspunkt). Denne blir brukt til å konstruere en meningsbærende sosial virkelighet som blir den virkeligheten deltagerne skal tenke og handle innenfor. Teksten synes dermed å ville formidle kunnskap fra en realistisk virkelighetsoppfatning inn i en sosialt konstruert virkelighet. Men som sagt, kan det ikke dermed sies at treningsprogrammet nødvendigvis anerkjenner begge disse posisjonene, da utgangspunktet i stor, kanskje utelukkende, grad relaterer seg til den realistiske posisjonen. Hackings tese om at begge posisjonene kan avspeiles i samme fenomen, synes fremdeles ikke å være tilfelle for treningsprogrammet.

Det synes altså som TAR gjennom valg og bruk av begreper tar stilling i en erkjennelsesteoretisk diskusjon. Utgangspunktet er seks grunnleggende og universelle emosjoner. Slik jeg oppfatter TAR, forutsettes det at disse følelsene eksisterer hos mennesket uavhengig av vår bevissthet rundt dem. Ideen om at noen følelser er grunnleggende og universelle, synes dermed oppfattet som det Hacking benevner som uunngåelige og tatt for gitt, noe det ikke settes spørsmålstegn ved. Ved å bruke hans firedelte tilnærming om hvorvidt et fenomen anses som sosialt konstruert eller ikke, eventuelt i hvilken grad, kan det tydeliggjøres hvor treningsprogrammet selv plasserer seg på en slik skala.

En nødvendig forutsetning for en sosialkonstruktivistisk oppfatning om X (grunnleggende følelser) er, som nevnt i teorikapitlets avsnitt om Uunngåelighet, erkjennelsen av at i dagens situasjon blir X tatt for gitt. X synes å være uunngåelig. En konstruktivistisk oppfatning vil da mene at X ikke er nødvendig å oppfatte som uunngåelig (tese 0). TAR gir på ingen måte uttrykk for en erkjennelse om at grunnleggende følelser ikke trenger å bli tatt for gitt. Gjennom sin begrepsbruk (se neste avsnitt) formidles det heller at grunnleggende følelser oppfattes som uunngåelige på et helt avgjørende og grunnleggende plan. På bakgrunn av Hackings firedelte tilnærming, vil det være rimelig å oppfatte at TAR selv tar utgangspunkt i en realistisk, ikke konstruktivistisk, oppfatning når det gjelder grunnleggende følelser.

De seks grunnleggende følelsene kunne i prinsippet vært benevnt med andre ord og begrep, men ansiktstrekkene som begrepene refererer til ville være de samme. I første time heter det: «Treneren definerer begrepet **grunnleggende emosjon** for deltagerne som følelser som alltid kan gjenkjennes/forståes uavhengig av en persons kulturelle bakgrunn eller av om man kjenner personen som uttrykker emosjonen.» (Manualen, s. 7, fet skrift i original). Begrepene «alltid» og «uavhengig» gir inntrykk av absolutthet og statiskhet. De åpner for en realistisk posisjon hvor de grunnleggende følelsene, altså grunnlaget som hele treningsprogrammet bygger på, forstås som naturgitt og objektivt. De er ikke noe som er sosialt konstruert og i prinsippet foranderlig. Skulle de være sosialt konstruert, i hvert fall i en idealistisk eller ”vid” forstand (Nortvedt og Grimen, 2004, s. 158), ville utgangspunktet mer være at de grunnleggende følelsene finnes fordi det finnes begreper og kognisjoner om dem. De ville utelukkende vært skapt av vår bevissthet og språk og ikke reelle i seg selv. Manualen uttaler seg imidlertid ikke om slike forhold. Begrepsbruken i manualen synes imidlertid å formidle en oppfatning som plasserer seg i en realistisk erkjennelsesteoretisk tradisjon. De videre følgene av denne posisjonen synes å være at treningsprogrammet søker å tilpasse deltagerne til følelsenes objektive natur og ”sannhet” da disse er gitt på forhånd. Hackings kaller en slik begrepsbruk for «natural kinds», noe jeg belyser mer mot slutten i avsnittet om talehandling. Hvordan dette kunnskapssynet synes å påvirke treningsprogrammets oppfatninger om læring og kunnskapsoverføring, tas videre opp i diskusjonen.

## 4.2 Bildeanalyse

Det finnes altså en objektiv og universell måte følelser blir uttrykt på. Deltagerne skal lære om dette for å lykkes sosialt. TAR, og spesielt de dokumentariske bildene med tilhørende korrekte tolkning, formidler hva som er sant sosialt liv. Treningsprogrammet peker på seg selv som den veien deltagerne må gå for å mestre dette livet. Og veien består av fotografier av andre mennesker. Det er nærmest som om i utgangspunktet helt fremmede mennesker kommer nær og blir kjent for deltageren. Veien til å lykkes sosialt, går gjennom andre personers ansikter. Andre mennesker blir helt avgjørende viktig for meg, og jeg må forstå dem. Jeg blir på en måte kjent med dem. De er ikke bare bilder, men ekte mennesker som meg selv, mennesker av kjøtt og blod, tanker og følelser. De har sin egen livshistorie. Bildene får meg til å fantasere og tillegge personene egenskaper eller karakteristikker. Jeg besjeler dem, gjør bildene levende og tenker: «Hun er ufør. Hun er ingeniør. Han er lærer.» Jeg blir

nysgjerrig på hvem de er. Jeg blir altså *selv* levende i møte med bildene. Jeg selv aktiveres og stimuleres. Dette sier imidlertid ikke TAR noe om. TAR fokuserer innlæring av kunnskap om ansiktsuttrykk og ser deltagerne kun som *mottagere* av den kunnskap og innsikt programmet ønsker å formidle. Jeg som har arbeidet med og sett bildene svært mange ganger over lang tid, og da kanskje også deltagerne, reagerer imidlertid også på andre måter. Fra kun å være representasjoner og et middel til å formidle gjeldende kunnskap om følelser og ansiktsuttrykk, får bildene en selvstendig rolle og henvender seg til meg. Eller bedre; jeg bruker bildene selv, og til et annet formål enn det treningsprogrammet legger opp til. Leseren blir på en måte ulydig mot teksten da leseren ikke bare mottar, men også skaper, mening og forståelse i møte med treningsprogrammets tekst og bilder.

Kjeldsen (2003) skriver om «medieret evidentia», altså den evne bilder har til å fremstille noe som realistisk, virkelig og selvnålysende. Gjennom dette skapes likhet og gjenkjennelighet, noe som kan appellere sterkt emosjonelt: »*Ved at fremstille mennesker, dyr eller situationer, som vi kan identifisere os med, kan fotografier og billeder fremkalde forskellige former for empati og emotionel identifikation, og dermed ethos- og pathosappel*». (ibid., s. 141)

Denne prosessen med å fremkalle bestemte virkninger hos mottageren, beror ifølge Kjeldsen (ibid., s. 142ff), på ulike retoriske kvaliteter bilder kan ha. Ut fra hvordan personer eller situasjoner presenteres, kan vi føle nærhet til det avbildete (retorisk nærvær). Bilder kan også gi et realistisk inntrykk av at det er virkeligheten som presenteres (retorisk realisme). Bruk av fotografiske bilder med dets innebygde retoriske realisme synes sammen med Hackings oppfatninger om «natural kinds» (beskrevet i avsnittet om Læring og kunnskapsoverføring i teorikapittelet) å styrke oppfatningene om treningsprogrammet som uttrykk for en realistisk virkelighetsoppfatning. Videre kan bilder formidle mening og inntrykk på en umiddelbar og samtidig måte (retorisk umiddelbarhet), blant annet gjennom å legge fortattede eller sammenpakkede emosjoner og argumenter inn i bildet (retorisk fortetning). Disse innbakte eller tilstedeværende emosjoner og argumenter, vil da utløses ved synet av bildet. Dette betyr imidlertid ikke at bilder vil ha samme virkning på alle. Snarere er det tvert i mot. Mottagerens holdning og posisjon overfor budskapet og avsenderen, vil i stor grad avgjøre hvordan bildenes budskap forstås og tas i mot. På samme måte som ved verbal argumentasjon, vil virkningen av billedmessig kommunikasjon avhenge av mottagerens mottagelighet og forhold til det som bildene ønsker å si noe om. Bilder vil derfor være mer effektive overfor mottagere som ikke er i opposisjon eller negative til avsender eller budskapet. Kjeldsen (ibid., s. 151ff)

identifiserer ulike kjennetegn ved personer hvor bilder vil ha størst appell: lite engasjerte, ikke opposisjonelle og uten evne eller motivasjon til å undersøke temaet bevisst og grundig. For mottagere med motsatte kjennetegn, vil imidlertid bilder være mindre effektive. Dette betyr, slik jeg forstår Kjeldsen, at bilder og visuell kommunikasjon er mest egnet til å bekrefte, fastholde eller mobilisere de oppfatninger og synspunkter deltagerne allerede er kjennetegnet ved. Dersom bilder i all hovedsak har slike konserverende og ikke-forandrende egenskaper, kan det synes paradoksalt at et treningsprogram baserer seg på bruk av nettopp bilder for å endre deltagernes (feil)oppfatninger av emosjonelle ansiktsuttrykk.

Parallelt med at bildene i TAR formidler kunnskap om ansikter, følelser og menneskelig samspill, vil de, slik jeg forstår Kjeldsen, også medføre at deltagernes egne tanker, holdninger og mottagelighet overfor treningsprogrammet aktiveres, bevisst eller ubevisst for deltageren.

Teorikapittelets avsnitt om Interaktive klassifikasjoner omtaler Hackings syn på mennesker som selvbevisste og påvirkelige av de kategoriene som brukes om dem (interaktive klassifikasjoner). Menneskets påvirkning av og varhet for de relasjoner, sammenhenger og begrep som de inngår i eller plasseres under, poengteres. Avsnittet viser også Hackings beskrivelse av hvordan begrep brukt om mennesker påvirker menneskene under begrepet. Han benytter uttrykkene «classificatory looping» og «biolooping» for å beskrive disse prosessene. Aktiveringen som skjer i møte med et begrep og, som jeg ser det, også bilder, står i kontrast til treningsprogrammets manglende fokus på nettopp virkningene teksten og bildene kan ha på deltagerne. Som det fremgår mer av i diskusjonen, kan denne diskrepansen kanskje forklares gjennom Hackings begrep om interaktive og likegyldige klassifikasjoner.

Treningsprogrammet synes i tråd med sitt realistiske virkelighetssyn på de grunnleggende følelsene å operere med likegyldige klassifikasjoner. Det som blir klassifisert, påvirkes da ikke gjennom sin bevissthet om sin klassifikasjon. Endring eller læring oppnås da mer gjennom manipulering og ytre påvirkning, og altså ikke gjennom selvbevissthet og tilpasning.

Deltagernes reaksjoner fokuseres i svært liten grad i TAR, men i time 10 blir deltagerne spurt om hva bildene de skal se på, gjør med dem. Spørsmålene «*Hva slags virkning har dette bildet på deg?*» og «*Hva får dette bildet deg til å tenke?*» (Manualen, s. 32), inviterer til dialog rundt deltagernes egne reaksjoner og forhold til bildene eller personene som avbildes. Denne ”omveien” om deltagernes subjektive reaksjon, skal tjene treningsprogrammets mål om å fokusere på og tolke detaljer i ansiktet korrekt: «*De respektive detaljene som deltagerne bør komme frem til under tolkningen finnes under.*» (Manualen, s. 32) Disse detaljene listes

deretter opp. I dette perspektivet er ikke deltagerens egne tanker eller opplevelser i sentrum, men treningsprogrammets formidling av kunnskap. Konsekvensene en realistisk virkelighetsoppfatning med bruk av likegyldige, og ikke interaktive, kategorier kan sies å ha for kunnskapsoverføring og kunnskapsmottager, tar jeg videre opp i diskusjonskapittelet.

En leser, det vil si treneren eller en deltager, som bringer noe eget inn i treningen, kan dermed litt tabloid beskrives som ulydig. Og når det som i time 10 etterspørres hvilken virkning et bilde har på deltagerne, tillegges ikke denne eventuelle virkningen noen selvstendig verdi. Spørsmålet skal kun tjene som innledning til hva *manualen* ser som relevant at deltagerne bør komme fram til (Manualen, s. 32). På en måte sitter manualen med fasiten på hvilken virkning et bilde skal ha på en deltager. Uten at det er intendert, kan dette ses som en ugyldiggjøring av det materiale leseren selv bringer med seg til teksten. Egne tanker eller opplevelser som oppstår eller aktiveres gjennom treningen, kan dermed ses som forstyrrende og uvesentlig, nærmest som støy. Teksten åpner ikke for at leseren selv skal bidra til å gi bilder og tekst mening og betydning, utover det treningsprogrammet selv definerer som relevant. Den normale eller ønskede leseren, modelleseren, vil derfor kun reproducere det som TAR selv gir av kunnskap, mening og betydning.

Dette står i tydelig kontrast til moderne litteraturteori, som for eksempel reader – response teoriene (Skei, 1993, s. 51ff) Det sentrale innenfor denne retningen er teksten og leseren, ikke forfatteren eller dennes intensjoner. En teksts effekt, respons og virkning er det sentrale og undersøke. Herunder retoriske strategier i teksten (for eksempel talehandlinger), selve leseren og hva denne eventuelt bidrar med til den mening teksten kan sies å ha. Perspektivet understreker at den mening en tekst, eller et kunstverk har, må skapes eller produseres, ikke kun tas imot (både resepsjon og produksjon er sentralt i møte med tekst og bilder). Begrepet «implisert leser» gis her en betydning hvor leseren går inn i en tekstrolle for å delta i produksjonen av tekstmeningen. Leserens må konkretisere tekstens mening og betydning. Dette er ikke kun gitt i selve teksten. Teksten legger derimot premisser for hvilke meninger det er mulig å få ut, da disse er innskrevet i den. En tekst vil derfor kreve at leseren bidrar til å skape mening med teksten, samtidig som den setter grenser for dette bidraget. Reader-response-teorier ser det derfor som sentralt og avgjørende, ja forutsetter, at leseren bringer med seg eget materiale til teksten. Dette fordi teksten i seg selv oppfattes som ustabil og ubestemt, uten noen fast eller korrekt mening i seg selv. Teksten, eller det litterære verket, er også en aktivitet eller prosess i leserens hode, med de forventninger, spenninger, motsigelser

og rekonstruksjoner som da følger med. Leseren blir således bidragsyter og medskaper av teksten. Hvorvidt en teksts mening da hovedsakelig bestemmes av selve teksten eller skapes av leserens bidrag og intensjoner, gis ikke endelige svar på. Men reader-response-teoriene understreker at mening og betydning i en tekst, skapes gjennom et dialogisk forhold mellom leseren og teksten.

Aaslestad (2007) beskriver på lignende måte hvordan han under lesningen av journalnotater fra Gaustad sykehus ble aktivisert på flere følelsesmessige måter. Han framhever viktigheten av forståelse for leserrollens ustabilitet som avgjørende ved lesning og tolkning av tekster. Leserrollen er ikke ensidig, for eksempel kun å motta. Han påpeker at «... *leserrollen pr. definisjon er mangesidig.*» (ibid. s. 32).

TAR avviser nødvendigvis ikke dette, men er taus om det. Teksten synes ikke å ta høyde for deltagerens uunngåelige bidrag til menings og betydningsdannelse. For TAR virker dette uvesentlig, da meningsbetydningen presenteres ferdig avklart og forhåndsgitt.

Meningskonstruksjonene i TAR er bestemt. Leserresponsen skal ikke være fri, den skal være riktig. Fokuset er ikke den mening deltagerne skaper, men den mening og betydning TAR presenterer som korrekt.

Deltagerne skal slik sett ikke foreta seg noe i treningsprogrammet, kun motta. TAR må derfor se bort fra leserbidraget som, ifølge reader-response-teoriene, ikke er mulig å se bort fra. Uten leserbidrag vil det ikke bli noen meningsdannelse eller læring i møte med en tekst. Deltagerne overlates slik sett til seg selv. TAR åpner ikke for å se meningskonstruksjonen deltagerne bidrar med, som relevant. At den likevel vil finne sted og potensielt kan medføre at deltagerne skaper meninger og betydninger TAR ikke forutsetter, synes opplagt. Dette åpner for en langt mindre kontroll og oversikt over meningskonstruksjonene og effektene av TAR, enn det treningsprogrammet selv synes å forutsette. At dette i neste omgang kan påvirke effekten eller utbytte og utfallet av programmet, er sannsynlig å anta. Deltagerne vil dermed få utbytte og erfaringer av TAR som ikke så lett lar seg identifisere, men som likevel kan påvirke effekten av treningen. Det kan for eksempel tenkes at kunnskapen vil bli bedre integrert eller bedre forstått med større bevissthet rundt perspektivene reader-response-teoriene anfører. Hvis disse teoriene målbærer allmenne oppfatninger om hva en normal lesning innebærer, kan det sies at treningsprogrammet i sin bestrebelse på å skape normalitet, også forutsetter og skaper unormalitet i treningssituasjonen. Den krever jo deltagerer som ikke blander inn seg selv i meningsdannelsen. Sagt med Hackings begreper, gis det inntrykk av at TAR forutsetter

deltagere som best beskrives som indifferente, altså likegyldige, til klassifikasjonene som brukes om dem; de påvirkes av sine klassifikasjoner fordi de blir manipulert og operert på, ikke på grunn av sin selvbevissthet og aktive deltagelse i å tilpasse seg omgivelsene.

Både ovennevnte teoretiske overveielser og egne erfaringer i møte med treningsprogrammets bilder og tekster, gir støtte til oppfatningen om at bildene i TAR også kan, kanskje med nødvendighet også *må*, bli tatt i bruk på annet vis enn det TAR selv synes å forutsette. Dette vil i sin tur åpne for andre konsekvenser enn intendert. Sagt på en annen måte: «*Forståelse er ingen reproduktiv, men alltid en produktiv virksomhet.*» (Kittang, 1993, s. 88) Deltagernes produktivitet i TAR begrenser seg til å være reproduktiv.

## 4.3 Tekstanalyse

Jeg skal nå analysere to tekstenheter hentet fra manualen med vekt på talehandlinger. Deretter følger en mer helhetlig analyse av manualteksten med vekt på sjanger, metaforbruk og modellmottager/modelleser. Avslutningsvis tar jeg opp bruken av prototypisk bildemateriale.

### 4.3.1 Talehandlinger

Tekstutsnittene er hentet fra introduksjonen og fra den generelle informasjon deltagerne får ved treningsoppstart.

Det generelle målet for første time er (tallene i parentes refererer til segment jeg har delt teksten inn i):

- (1) *Å forstå hvor viktig det er å oppfatte emosjonelle ansiktsuttrykk for å kunne lykkes i sosiale interaksjoner.*
- *Å lære om grunnleggende emosjoner og de grunnleggende elementene ved ansiktsuttrykk.*

*Deltagere blir fortalt at et ansikt kan deles inn i forskjellige uttrykkselementer ("action units"). Elementene som representerer glede vil bli introdusert. Deltagere skal forstå at ansiktsuttrykk er universelle. Ulike ansiktsuttrykk representert i ulike elementer blir også introdusert i denne fasen.* (Manualen, s. 6)



Etter at treneren og deltagerne er presentert for hverandre, gis følgende informasjon til deltagerne:

*(2)Hele treningsprogrammet består av 12 timer og (3) vil finne sted to ganger ukentlig i totalt seks uker.(4) Dere skal lære hvordan man tolker emosjonelle ansiktsuttrykk.(5) For å gjøre dette skal vi øve på å fokusere på de trekk som gjør dere i stand til korrekt å tolke et ansiktsuttrykk. I løpet av de fire første timene skal dere lære om enkelte emosjoner. Deretter skal vi ta for oss hvor raske vi generelt er til å gjenkjenne ansiktsuttrykk, men også hvor fort vi gjenkjenner ansiktsuttrykk som ikke er så lette å gjenkjenne. Vi skal også se på gester, kroppsholdning og situasjon. Dere skal jobbe ca. en halv time på PC' en. (6) (Spør deltageren om han/hun allerede kan bruke PC, demp eventuell frykt hvis nødvendig.) (7) Mesteparten av tiden skal dere jobbe sammen i team.(8) Det kommer også til å være noen korte hjemmeoppgaver som dere skal løse i tiden mellom timene. (9) Har dere noen spørsmål? (Manualen, s. 6)*

Talehandlinger er sammen med sjanger med på å bestemme en teksts intensjonalitet, altså hva teksten ønsker å oppnå. I tekstutdragene finnes flere intensjonaliteter. I det generelle målet for første time (segment 1) angis hovedintensjonen med treningsprogrammet, og dermed også for manualen. En teksts intensjonalitet, eller rettethet, er bestemmende for det dialogiske forholdet som skapes mellom avsender og mottager.

Berge (2003) identifiserer tre overordnende talehandlinger en tekst kan bestå av: kvalifisering, konstativ og direktiv. Talehandlinger er grunnleggende språklige elementer som bestemmer en teksts intensjonalitet.

*Kvalifiserende talehandlinger* skaper ny virkelighet med språket. Slik jeg forstår det, bruker avsender da språket til å konstruere eller skape en situasjon eller realitet som ikke nødvendigvis eksisterer forut for språkhandlingen. En latent virkelighet blir da kvalifisert eller dyktiggjort til å bli en reell virkelighet. Med talehandlinger som *konstativ* menes at språket konstaterer eller beskriver hvordan virkeligheten utenfor teksten er. Talehandlingen *direktiv* brukes til å få mottageren av teksten til å gjøre noe spesifikt. Den direktiviske talehandlingen beskriver nærmere hva dette da er (ibid., s. 36f).

Kvalifiserende talehandlinger finnes blant annet i segment (1) hvor målet og intensjonen med første treningstime forklares. Hvordan dette påvirker forholdet mellom modellsender og modellmottager, beskriver jeg senere. Intensjonaliteten harmonerer godt med innledningskapittelet til manualen. Her står det at treningsprogrammet søker å rehabilitere svekkelser i emosjonell ansiktsgjenkjenning som ofte forekommer ved schizofreni (Manualen, s. 1, min oversettelse). Disse kvalifiserende talehandlingene skaper en virkelighet preget av forventning og håp. Uten at det sies direkte, kommer teksten med lovnader. Segment (1) forklarer, og påstår, viktigheten av å oppfatte emosjonelle ansiktsuttrykk for å lykkes sosialt. Segment (4), som er direktivisk, lover at deltagerne skal lære nettopp dette; hvordan ansiktsuttrykk skal tolkes korrekt. Gjennom talehandlinger som påstander, lovnader og forklaringer, oppnår manualen at deltagerne får forventninger til treningsprogrammet og forventninger til utbyttet av å gjennomføre treningen. Talehandlingene, altså hva tekstskaeren gjør med et utsagn eller hva et utsagn gjør med mottageren, skaper på denne måten en ny virkelighet.

Segment (2) er et konstativ. Her beskrives omfanget av treningsprogrammet som varer i seks uker med to treningstimer i uka. Dette gjøres gjennom beskrivende eller forklarende talehandlinger (*"består av..."*).

Med uttrykket *«... vil finne sted...»* i segment (3), blir imidlertid intensjonen igjen kvalifiserende. Virkeligheten som nå skapes er at treningsprogrammet, nærmest av seg selv eller uten noens innvirkning eller vilje, bare vil skje. Utsagnet *"... vil finne sted..."* er en passiv form som indirekte framhever selve treningsprogrammet som en autonom eller selvstendig størrelse som på eget initiativ vil iverksette seg selv. Det underliggende budskap er selvfølgelig at det er treneren som tar dette initiativet. Mer interessant er imidlertid hva utsagnet gjør med mottageren, altså deltagerne. Passivformen fremhever treningsprogrammet som subjekt og overlater deltageren i en uavklart og utydelig posisjon. Deltageren er fraværende som handlende subjekt. Samtidig etterspør treningsprogrammet handling fra deltagerne om å bli med på det som vil skje. Isolert sett åpner segmentet for den absurde situasjon at treningsprogrammet vil finne sted uavhengig om det finnes deltagere eller ei. Dette kan oppfattes som at det legges press på deltagerne om å bli med for slik å unngå en meningsløs situasjon. Paradoksalt nok fremstiller ikke passivformen treningsprogrammet som passivt og tilforlatelig, men som aktivt og med autoritet skjult bak en diffus maktutøvelse. Segmentet forutsetter at treningsprogrammet har deltagere også i fortsettelsen. Indirekte

kommuniseres det at dette er deltageres oppgave å sørge for. Teksten har forventninger til deltagerne, uten at den vil vedstå seg det. Teksten erkjenner heller ikke posisjonen den med nødvendighet må tale ut fra, for legitimt å kreve noe av andre. Passivformen i segment (3) tillater teksten å kreve noe av deltagerne. Teksten inviterer seg ikke inn og ber heller ikke om aksept for kravet. Gjennom passivformen muliggjøres maktutøvelse og påvirkning. Autoriteten bak lar seg imidlertid vanskelig identifisere.

Segmentene (4) til og med (5) er direktiviske. Her fremkommer det hva treningsprogrammet består, i og hva deltagerne skal gjøre. Det gis mange direkte beskjeder til deltagerne om hva de skal utføre. Direktivene er klart og tydelig formulert. Intensjonen er å gjøre det klart hvilke øvelser og handlinger det forventes at deltagerne skal gjøre. De mange påbudene og befalingene er formulert som imperativer, og viser hvordan målet med treningsprogrammet skal nås. Intensjonaliteten ved direktivene er at de skal følges, noe det heller ikke legges skjul på. I og med at direktivene er en del av en manual, fremstår de som naturlige og selvfølgelige.

Med segment (6) inntreffer et brudd i direktivene. Manualen henvender seg her til treneren og tar nærmest en pause i direktivene for å fokusere på deltagerne. Talehandlingen er kvalifiserende, og intensjonaliteten synes å være å vise omtanke for deltagerne som måtte ha PC-frykt. Det skapes en ny virkelighet som truer med å ødelegge for håpet og forventningene skapt i segment (1). Manglende PC-kunnskap eller PC-frykt kan hindre deltagerne i å nå treningsprogrammets målsetning. Treneren instrueres til å dempe denne frykten eller avhjelpe situasjonen. Teksten identifiserer mulige læringshindre og bryter med direktiviske talehandlinger. Fokuset flyttes fra det deltagerne skal gjøre, til nå å instruere treneren. Denne skal, hvis behov, gjøre deltagerne bedre rustet til å gjennomføre programmet. Dette bruddet kan forstås på to måter. Først settes deltagerens situasjon i fokus. Slik sett uttrykkes omtanke eller omsorg for deltagerne. På den andre siden synes imidlertid omsorgsutøvelsen å ha noe instrumentelt ved seg. På en måte er målet for omsorgen ikke deltagerne, men treningsprogrammets behov for at deltagerne kommer gjennom TAR på enklest mulig måte. PC-frykt kan ødelegge for TAR, og må derfor dempes eller ryddes bort. I prinsippet kunne en slik «omsorgsmanøver» fra manualens side etterspurt helt andre potensielle læringshindre hos deltagerne av mer personlig karakter, som for eksempel manglende motivasjon. Deltagerne kommer ikke selv til orde, men vises omtanke på manualens premisser. Følelsesordet «frykt» er rimelig å oppfatte som uttrykk for aversjon eller motstand mot å bruke PC, ikke som en reell redsel for en datamaskin.

Med segment (9) inviteres derimot deltagerne til å stille spørsmål. Intensjonen her synes å være og åpne opp for de spørsmål eller kommentarer deltagerne måtte sitte med. Denne invitasjonen kommer imidlertid etter en lang rekke direktiviske og imperative talehandlinger som dermed må ses som foranledningen til at spørsmålet stilles. Men hvor åpent og inviterende blir da spørsmålet? Spørsmålet er plassert helt sist i introduksjonen. Relevante spørsmål å komme med, vil da langt på vei være definert og påvirket av det teksten umiddelbart før har omtalt. Teksten åpner slik sett opp for kun å stille spørsmål om de forhold manualen selv har nevnt. Invitasjonen må ses i sammenheng med de forutgående talehandlinger som da indirekte definerer hvordan avslutningsspørsmålet kan tolkes. Manualens perspektiv og anliggende forblir da fremdeles i fokus, selv om spørsmålsformuleringen i utgangspunktet er åpen. Kanskje skyldes denne dobbeltheten at manualen tydelig formidler beskjeder og direktiver, samtidig som intensjonen innledningsvis er preget av omtanke og omsorg. Intensjoner om å ønske det beste for andre, kombinert med at det gis direktiver om hva disse da skal gjøre, kan oppfattes som dobbeltkommunikasjon. Manualen prøver å forene to potensielle motstridende perspektiv; omtanke og krav. Teksten bærer preg av mange krav og imperativer til deltagerne, samtidig som hovedintensjonen er å hjelpe. Kanskje forsvinner hjelpeperspektivet bak alle imperativene, slik at teksten ser seg nødt til å sette deltagerne i fokus for å yte intensjonen om å hjelpe rettferdighet.

Spørsmålet i segment (9) er en talehandling. Hva gjør dette spørsmålet med mottageren? Måten et spørsmål er utformet på, sammenhengen det stilles i, relasjonen mellom avsender og mottager, samt selvfølgelig innholdet i spørsmålet, er avgjørende for hva spørsmålet gjør med, og oppfattes av, mottageren. Gitt de mange direktivene umiddelbart før spørsmålet, er det nærliggende å tenke at mottageren *ikke* har så mange spørsmål. Dette er jo et treningsprogram som går ut på å utføre de oppgavene manualen nettopp har gitt instruksjoner om. Kanskje er det mer interessant å se på hva som skjer med *avsenderen* når spørsmålet stilles. Hva skjer med avsenderen når ballen spilles over til deltagerne? Først og fremst er det deltagerens ansvar hva de gjør med ballen. Ansaret flyttes fra avsender til mottager. Intensjonaliteten i ”*Har dere noen spørsmål?*” kan derfor også være å forhandle om hvem som har ansvaret for om målet med treningsprogrammet nås. Manualen har sagt sitt. Deltageren gis nå mulighet til å rydde bort eller avklare de forhold som måtte være til hinder for måloppnåelsen. Selv om det ikke sies, fritar ansvarliggjøringen av deltagerne manualen for ansvar. Ikke forstått som at manualen nå er uten ansvar og fremover kan si og gjøre som den vil. Manualen er forpliktet på det den allerede har sagt i introduksjonen. Deltagerne skal

derfor kunne føle seg trygge på hva de kan forvente. Manualen har kun ansvar for å levere treningsprogrammet. Når introduksjonen avsluttes med en talehandling som kan oppfattes som en ansvarsoverdragelse, vil imidlertid manualen sitte igjen som den sterke part.

Deltagerne er ansvarliggjort og invitert til å komme med spørsmål eller kommentarer og innvendinger. Og det er nå muligheten er der. I den grad deltagerne *ikke* har spørsmål, har de heller ikke benyttet muligheten til å dyktiggjøre seg for optimalt utbytte av TAR. Teksten kan dermed oppfattes som å fordele skyld dersom utbyttet av treningen uteblir. Igjen kan en i utgangspunktet deltagerfokusert språkhandling med gode intensjoner, også forstås som en måte manualteksten rydder vei for en forhåpentligvis vellykket gjennomføring av seg selv.

Manualen kan sies å praktisere en åpen, men tvetydig, invitasjon til å stille spørsmål.

Samtidig fokuseres det sterkt på kunnskapen som skal læres, og manualen anstrenger seg for å tilrettelegge for dette. Slik jeg ser det, kan dette avspeile et kunnskapssyn sterkt preget av en realistisk virkelighetsoppfatning. Deltagerne skal lære om grunnleggende følelser. Teksten definerer dem som universelle og pan-kulturelle. Det gis inntrykk av at de er objektivt til stede i naturen. Kunnskapen om dem, altså de ulike ansiktstrekkene ved hver følelse, presenteres da som å være tro mot naturen.

I teorikapittelets avsnitt om læring og kunnskapsoverføring, prøver jeg å vise hvordan, i følge Hacking, psykologisk grunnforskning om schizofreni etterligner naturvitenskaplige objektivitetsideal. Det søkes da å skape «sanne» naturlige beskrivelser av mennesker. Med Hackings begreper kan det da sies at teksten nærmest har vært på det stedet, eller det faste punktet i naturen, hvor den sanne og objektivt gitte kunnskapen om grunnleggende følelser finnes. Herfra bringes så kunnskapen til deltagerne gjennom det Hacking kaller «natural kinds»-begreper, altså begrep som presenteres som sanne og tro mot naturen. Disse begrepene virker i neste omgang å ha en slags egenverdi og selvstendighet i seg selv. Teksten synes kanskje av den grunn å ville tilpasse og endre deltagerne i tråd med begrepene. Det formidles på en måte et syn på kunnskapsoverføring og læring hvor deltagerne, for å lære, kun trenger å utføre de direktiviske handlingene teksten forordner. Teksten kan dermed sies å gi selve kunnskapen forrang fremfor deltagerens situasjon, og eventuelle læringshindre disse måtte ha. Bortsett fra læringshindre teksten selv legger opp til at de kan ha, gitt den tvetydige plasseringen av spørsmålet.

### 4.3.2 Sjanger

Etymologisk betyr sjanger slekt eller art (Store norske leksikon, 2005-2007). Ulike tekster struktureres og kategoriseres etter bestemte trekk i ulike sjangere. Videre kan sjanger defineres som «*forholdsvis stabile tekstnormer for hvordan tekster skapes og tolkes innenfor en eller annen sammenheng*» (Berge, 2003, s. 29). Sjangeren ”manual” er en hjelp eller forklaring for hvordan man skal gå frem for å oppnå et bestemt resultat. Ved innkjøp av tekniske hjelpemidler, for eksempel en PC, vil det som regel følge med en brukermanual eller veiledning for hvordan produktet skal brukes. Dette for å sikre at produktet ikke brukes feil eller til annet formål enn tiltenkt. En manual har da også gjerne to siktemål: selger eller produktutvikler gir informasjon om rett bruk, samt tar forbehold og fraskriver seg ansvar hvis produktet brukes feil eller til utilsiktet formål. Sjangeren skal sikre begge parter mot uheldige situasjoner. Forutsatt at manualen følges, loves gjerne et produkt brukeren vil være fornøyd med i lang tid.

TAR-manualen har også en slik instrumentell nytteverdi hvor forholdet mellom treneren og deltagerne defineres tydelig. Manualen fordeler roller og oppgaver og skaper på den måten en systematikk i relasjonen. Dette bidrar i sin tur til å redusere eventuell usikkerhet for hvordan deltager og trener skal forholde seg til hverandre, noe som igjen kan skape bedre læringsforhold. Manualen angir tidsbruk for ulike øvelser, kommer med råd og tips for hvordan ulike situasjoner skal løses, når det kan være hensiktsmessig å ha pause, hvordan oppgavene skal utføres og hvilke spørsmål treneren skal stille til ulike oppgaver. I prinsippet kunne manualen organisert treningssituasjonen, roller og oppgaver annerledes.

Treningsmanualen fremstår slik sett som et godt eksempel på manualsjangeren med fokus på den praktiske gjennomføringen.

Ved å bruke manualsjangeren, åpnes det opp for å kunne gi detaljerte og konkrete instruksjoner og beskjeder til både trener og deltager. Det er jo det en manual brukes til, da en manual er til for å følges. Denne tekstlig skapte posisjoneringen av mottageren i en bestemt rolle eller posisjon, benevnes ofte som modellmottager og vil bli ytterligere beskrevet senere. Sjangeren åpner ikke for diskusjon eller problematisering utover det sjangeren selv legger opp til eller åpner for. Manualen er ikke bare nært knyttet til selve treningsprogrammet. Den er en del av selve programmet. Treningsprogrammet kan ikke forstås eller gjennomføres uten den.

Samtidig gir manualen rammer for treningen, noe som gjør at den får en dobbelt rolle: både utenfor og som en del av treningsprogrammet. Det blir da vanskelig å se selve

treningsprogrammet og de ulike oppgavene som der skal løses, som noe annet enn en forlengelse av manualen og det som følger med manualsjangeren. Manualen og treningsprogrammet fremstår da enda sterkere som noe som må og skal følges for å oppnå målet med «produktet», nemlig «... å kunne lykkes i sosiale interaksjoner.» (Segment (1))

Manualsjangeren skaper også en bestemt intensjonalitet. Den vil at leseren eller brukeren skal følge den. Hvorfor? For å lykkes i sosiale interaksjoner. Formålet, som både er ambisiøst og godt, synes forlokkende. Hvem vil ikke lykkes sosialt? Et godt formål kombinert med en sjanger som er til for å skulle følges, gjør at manualen ikke lar seg avvise eller overse. Manualsjaengeren og det gode formålet virker her sammen og forsterker hverandres intensjoner.

En måte å se dette på er at det velges en sjanger med den intensjonaliteten som best harmonerer med intensjonen i teksten. For ved valg av sjanger, er allerede mye sagt. Hvis leseren derimot ikke skulle anerkjenne intensjonen i teksten, ville det oppstå disharmoni eller brudd mellom tekstens og sjangerens intensjon. Er leseren først innenfor sjangeren, faller mange innvendinger bort. Ved å akseptere og tenke og handle *innenfor* sjangeren, har man på en måte også sagt «ja» til formålet eller hensikten og de premisser det bygges på. Og ofte vil dette være ubevisste valg.

### 4.3.3 Metaforer

En metafor «... *beskriver något i termer av något annat som det inte är, den överför betydelse från ett område till et annat.*» (Boréus og Bergström, 2005c, s. 264ff). Sentralt for metaforforståelsen hos forfattere jeg har brukt i dette kapittelet er «Metaphors we live by» av Lakoff og Johnson (1980) og den kognitive lingvistikken. Så langt jeg forstår retningen, oppfattes ikke språk og begrep som nødvendigvis refererende til ting eller forhold i en fysisk verden, men til rene mentale representasjoner og konsept. Hvordan vi tenker om, og handler i, virkeligheten vil derfor kunne beskrives som metaforiske handlinger eller aktiviteter.

Metaforer er språklige virkemidler – ord, begrep og uttrykk – og inngår som en naturlig og selvfølgelig del av språket vårt, for eksempel når vi sier at noen snakker med en «hard» eller «myk» stemme. Oftest brukes metaforer ved å overføre mening eller betydning fra et kjent eller konkret område, til et mindre konkret eller kjent område. De er altså verktøy eller hjelpemidler som brukes, bevisst eller ubevisst, for å beskrive og forklare verden og våre

erfaringer. Dette betyr at metaforer som brukes, vil kunne si noe om de mer grunnleggende måtene virkeligheten eller verden blir oppfattet på. Metaforer vil dermed også inneha komponenter av makt, da de vil favorisere noen og utelate andre måter å forstå oss selv og omverdenen på.

Flatseth (2003) sier om metaforen i relasjon til et maktspekt: *»Den er et av de sterkeste språklige virkemidlene vi har. En metafor kan styre tanken og blikket i nye retninger. Den kan åpne opp for nye virkelighetsforståelser, eller virke konserverende på en samfunnsordning eller et menneskesyn.»* (ibid., s. 82)

På denne bakgrunn er det relevant å se nærmere på metaforer som brukes i treningsprogrammet. Som Boréus og Bergström (2005c) skriver: *«Har man acceptert en bestemt metafor har man også acceptert ett visst sätt att förstå t.ex. ett samhällsfenomen».* (ibid., s. 265) Metaforer kan deles inn i flere typer. Jeg støtter meg til Boréus og Bergström (2005c) som skiller mellom døde, inaktive og aktive metaforer (ibid., s. 268ff).

*Døde metaforer* er uttrykk hvor det opprinnelig metaforiske innholdet er tapt. Vanlige språkbrukere, uten videre etymologisk kunnskap, vil da sjelden kunne gjenkjenne uttrykket som metaforisk. Døde metaforer vil etter noens oppfatning ikke kunne kalles metaforer, da de i liten grad kan sies å skulle overføre betydning fra et område til et annet.

Derimot er *inaktive metaforer* helt sentrale da disse forstås som begrep og uttrykk som er i vanlig bruk. Det metaforiske innholdet er da enten bevisst og forståelig for språkbrukeren eller kan bli det ved bevisstgjøring og refleksjon. Da inaktive metaforer i stor grad inngår i daglig språkbruk, vil innholdet og betydningen av dem ofte bli automatisk og ureflektert forstått. At det faktisk dreier seg om metaforer vil som regel la seg klargjøre gjennom refleksjon (for eksempel «en myk stemme»). Slike metaforer kan si noe om ulike diskurser som både tekstskaper og mottager tenker og skriver innenfor. Aktørene er seg nødvendigvis heller ikke bevisst hvilke diskurser de opererer innenfor. Inaktive metaforiske uttrykk inngår som faste bestanddeler i språket og sier mye om hvordan ulike forestillinger og forhold innom kulturen blir oppfattet (ibid.).

*Aktive metaforer* er uttrykk som ikke er fast etablert i kulturen. Kjennskap til avsenderens intensjon eller mening med uttrykket er da ofte nødvendig for å forstå betydningen av metaforen. En slik aktiv eller ikke-etablert metafor, vil derfor ikke si så mye om felles



kulturelle forstillinger eller rådende diskurser, men kanskje mest om hva den enkelte tekstskaper eller språkbruker ønsker å formidle (ibid.).

Treningsprogrammet etablerer seg selv ved hjelp av metaforer på en helt grunnleggende måte. Kanskje kan det sies at treningsprogrammet i sin natur er metaforisk, da selve begrepet består av de to metaforene ”trening” og ”program”. Jeg ser disse metaforene som inaktive, da de inngår som selvfølgelige begreper i vår kultur og språk. Et *program* betegner en fastsatt plan over eller kunngjøring av hva et møte eller forestilling skal inneholde, eller en bevegelses eller et politisk partis mål og grunnsetninger. Ikke minst betegner uttrykket datamaskiners måte å arbeide på; for eksempel gjennom forhåndsprogrammerte tekstbehandlingsprogram (Fremmedordbok, 1989; Norsk ordbok, 1996). Felles er at uttrykket beskriver et forhåndsdefinert og forpliktende sett av handlinger som de involverte personer skal følge, eller kan forvente at andre følger, de som da er direkte forpliktet på programmet.

*Trening* referer seg i stor grad til fysiske øvelser hvor hensikten er å oppøve styrke, utholdenhet eller på annen måte forbedre sine prestasjoner og evner. Fysisk fostring er kanskje dekkende for mye av det samme. På det psykologiske område er også trening kjent, for eksempel ved oppøvelse av kognitive ferdigheter som konsentrasjon og hukommelse. Men det eksisterer ikke i vår kultur uttrykk som *psykisk* fostring. Forbedring eller oppøvelse av psykiske forhold, er tradisjonelt betegnet som psykologisk eller psykiatrisk *behandling*. Fysikalsk behandling dekker mye av det samme som fysisk trening, men med en viktig distinksjon: trening har en overtone av frivillighet, noe som ofte gjøres på fritiden, og ikke sjelden i tilknytning til treningsstudio. Som begreper eksisterer ikke psykisk trening på linje med fysisk trening.

Treningsprogrammet er i prinsippet behandling av svekkelser i emosjonell ansiktsgjenkjenning: «*The training program (...) aims (...) to rehabilitate impairments in facial affect recognition which often occur in schizophrenia.*” (Manualen, s. 1) Hvorfor benevne behandling med trening? Trening har i vår kultur en svært sentral plass. Å trene anses som verdifullt, nyttig og noe alle med ansvar for eget liv og helse bør gjøre. Det gir status å trene, være aktiv og i god psykisk og fysisk form. Å gå i behandling, være i behandling og spesielt i psykiatrisk behandling, har motsatte konnotasjoner. Det er ikke forbundet med status eller noe positivt å være i behov av psykiatrisk behandling. Behandling er noe man får, er i eller går til, altså noe man inntar en passiv rolle i forhold til. Man mottar eller går til behandling, sies det. Men man mottar ikke trening. Trening uttrykker aktivitet og

deltagelse. Den som trener tar initiativ og fremstår som et handlende og målrettet subjekt, noe som harmonerer godt med kulturelle oppfatninger om ansvar for egen helse og livssituasjon. Ved å trene fremfor å behandle sosialkognitive svekkelser, plasserer TAR seg i en diskurs hvor pasienten ses som deltagende, aktiv og ressurssterk, ikke som et passivt ”offer” som trenger behandling.

Vårt samfunns overveiende positive vurdering av trening gjør det imidlertid vanskelig å være i mot eller uenig i nytten eller verdien av å drive trening også på det psykologiske området. Annerledes er det med behandling. Psykiatrisk behandling har ulike oppfatninger knyttet til seg. Ofte assosieres den med begreper som blant annet god eller dårlig, frivillig eller tvungen, effektiv eller ineffektiv. Trening assosieres først og fremst med nyttig, effektivt og positivt. Uttrykket ”psykiatrisk trening” eksisterer ikke, men i prinsippet åpner programmets metaforbruk for en ”treningsdiskurs” og ikke ”behandlingsdiskurs” i møte med psykiske lidelser og behandling av disse. Et annet moment er at behandling ikke alltid er nødvendig, eller at behandlingen avsluttes fordi lidelsen er «behandlet». Trening er det imidlertid alltid nyttig å bedrive. Trening innebærer således noe uavsluttet og kontinuerlig, mens behandling helst skal være så kort, effektiv og kostnadsbesparende som mulig.

Siden treningen formidles gjennom et *program*, gir det inntrykk av å være gjennomarbeidet og omfattende. Et «program» er et teknisk eller upersonlig uttrykk som er bestemmende for dem programmet gjelder for. Et program skal følges og blir ofte tillagt autoritet og selvstendighet i seg selv. Nærmest som at aktørene bak programmet er borte og «programmet» står igjen som den reelle aktøren. Begrepet er i utgangspunktet gresk og betyr å kunngjøre skriftlig i forveien (Bokmålsordboka, 2010). Hvem er forpliktet på, eller skal følge et program? Først og fremst aktørene som har utarbeidet det. Når en instans eller gruppering kunngjør sine planer eller hensikter, skaper det forutsigbarhet for publikum og de personene programmet henvender seg til. I TAR får programmetaforen motsatt betydning. Her er det deltagerne som skal følge programmet, ikke de som har utarbeidet det. Det som her er kunngjort skriftlig i forveien, beskriver hva andre skal gjøre, og forplikter dermed i første omgang deltagerne og ikke programsakerne.

Når metaforene «trening» og «program» settes sammen, skapes en spenningsfylt situasjon. Trening formidler noe positivt den enkelte bør gjøre, ikke minst for sin egen del. Et program bærer preg av noe distansert og generelt, og relaterer seg ikke til et individuelt eller personlig plan. Metaforen *treningsprogram* kan derfor sies å koble sammen noe distansert og ukjent,

med noe jeg bør gjøre for min egen helses skyld. Treningsmetaforen, med sine positive konnotasjoner, legitimerer så å si programmet som noe det er verdt å følge. Og det uten at innholdet trenger å være kjent. Rent begrepsmessig «tvinger» treningsmetaforen programmetaforen til også å bli oppfattet med de samme verdiene. Det skjer en overføring av betydning mellom metaforene. Motsatt bidrar programmetaforen til å heve treningsmetaforen til et overpersonlig nivå og gir treningen status som gjennomtenkt og selvstendig. Et program er mer omfattende enn en generell og uforpliktende plan. Det er derfor rimelig å forvente kvalitet og seriøsitet av et program, spesielt når det som her kobles til den positivt ladete treningsmetaforen.

*Manual* er, i tillegg til å være en sjanger, også en metafor. Som tidligere nevnt ser jeg manualen som en del av selve treningsprogrammet. Manualen gir beskrivelser og informasjon om hvordan treningsprogrammet skal gjennomføres, instruksjoner til deltagerne og trener, samt forklarer prinsippene og målene for de ulike oppgavene som løses underveis. Manualmetaforen er todelt. Først ved at «manual» også betyr håndbok, altså en bok med instruksjoner og opplysninger. Selve begrepet betyr hånd og referer til fysisk trening med en vekt som løftes for å styrke muskulatur i armen (Bokmålsordboka, 2010). Selv om begrepet mental trening forekommer, er begreper som ”trening” og ”manual”, som tidligere nevnt, hentet fra det kroppslige eller fysiske område. Slik sett fungerer manual som metafor for å styrke og oppøve mental muskelkraft ved å gjenta spesifikke øvelser. Slik søkes det å oppnå en økning eller, i denne sammenheng, en forbedring av sosialkognitive ferdigheter. Ved å bruke en manual riktig, økes styrken i muskulaturen. På samme måte gir riktig bruk av treningsmanualen forventning om økt styrke i den «sosialkognitive muskulaturen». Slik styrkes assosiasjonen mellom fysisk trening med spesiallaget apparatur og psykiatrisk behandling (her kalt trening) med sine spesiallagete apparater, programmer og mål.

Personen som leder treningsprogrammet, benevnes «trener» i manualen. Denne metaforen er på en måte selvfølgelig, da oppgaven er å lede et treningsprogram. Når noen trener, trenges det ofte en trener som på bakgrunn av sin merkunnskap og kompetanse kan bidra med veiledning og råd. Dette er delvis sammenfallende med begrepet «behandler» som er mer vanlig brukt i klinisk praksis. Men en trenerrolle er forskjellig fra en behandlerrolle. Den mest påfallende forskjell er at en behandler innen helsevesenet har et faglig, juridisk og etisk ansvar for den behandling som gis. Hvilket ansvar har en trener? I forlengelsen av argumentasjonen overfor, er det rimelig å se på trenerrollen med et, i utgangspunktet, begrenset ansvar. Den

som på frivillig grunnlag deltar i trening, har samtidig påtatt seg ansvaret for de resultater som oppnås. Da trener og treningsmetaforen i all hovedsak refererer til fysisk trening av frivillig karakter, kanskje også innenfor rammene av et helsestudio, kan også dette treningsprogrammet forstås som et «studio» som er spesialbygget for formålet. Treneren blir ekspert som forvalter treningsinstrumentene, som her er ulike bildekort og PC-programmer, ja til og med en manual!

De ulike metaforene knytter TAR–intervensjonen på flere måter til en diskurs preget av begrep og forhold typisk for det moderne samfunnets trenings – og helsestudioer. Den mer forretningspregete metaforen «team» er da også brukt i den muntlige informasjonen deltagerne får ved oppstart. Denne diskursen er etter mitt syn mer rasjonell og teknisk-instrumentell rettet, noe som lett da lar seg overføre til den som trener, altså en pasient. En «pasient» er imidlertid en bestemt og avgrenset kategori og har flere rettigheter og forventninger knyttet til seg, enn det mer upersonlige og ubestemte uttrykket «en som trener». At en psykiatrisk pasient i ulike sammenhenger kan inngå i et målrettet og tilrettelagt treningsopplegg, for eksempel hos en fysioterapeut, er velkjent. Det jeg ser på som interessant, er at TAR er innrettet mot å skulle behandle avgrensede områder av et større *psykiatrisk* sykdomsbilde, schizofreni, ved hjelp av trening. Sammen med blant annet kognitiv trening, åpner TAR for en prinsipielt annerledes måte å behandle denne, og kanskje andre, psykiske lidelser på. Eller rettere; tilby trening på områder tradisjonell behandling ikke har kunnet tilby særlig hjelp. Ved å se psykiske lidelser også som svekkelser av ulike kognitive ferdigheter, åpnes det for å utrede og tilby trening av disse. Ulike former for kognitiv terapi er i dag en sentral del av det generelle, psykologiske behandlingstilbudet helsevesenet møter ulike tilstander og lidelser med.

I forlengelsen av dette kan det hevdes at metaforbruken i treningsprogrammet kan bidra til å forstå tradisjonelle begreper om pasient og behandling på en noe annerledes måte. Er den syke og lidende, altså en pasient, på vei til å beskrives i termer som en som trener og øver for å bli frisk eller bedre? Vil det en gang hete at den psykisk syke eller avvikende skal på trening, ikke til behandling? Treningsmetaforikken åpner også for oppfatningen om at den som trener er ansvarlig for i hvilken grad treningsmålet, her (mer) normalitet, nås. Kanskje bidras det også til å skape en forventning om at den syke *bør* eller *skal* trene seg opp til et høyere funksjonsnivå.

Langt på vei kan det sies at befolkningen selv er hovedansvarlig for den fysiske helsen. Myndigheter og fagorgan anbefaler alt fra riktig diett til nok aktivitet for å holde seg i form. Det er imidlertid den enkeltes ansvar selv å gjøre noe med sin situasjon og omsette i praksis det som anbefales. Jamfør uttalelsen om at «feite er late» i en offentlig debatt høsten 2010 (Vårt Land, 2010). Befolkningen, eller en som er psykisk syk, er ikke på samme måte ansvarliggjort for den psykiske helsen. Hovedsakelig fordi det ikke finnes tilbud eller overbevisende anbefalinger om hva den enkelte bør gjøre for å unngå, eller bli bedre av, en psykisk lidelse. Utover å gå i behandling. Det er på ingen måte gitt at treningsmetaforikken vil vinne fram. Imidlertid kan språkbruken endre både syn på og forventninger til en som er psykisk syk, og hva behandling er eller bør være. Kanskje med den konsekvens at befolkningens psykiske helse, som for eksempel å mestre sosiale situasjoner eller å være normal, også blir den enkeltes ansvar. Dette fordi tilgrunnliggende svekkede intrapsyriske forhold kanskje etter hvert blir oppfattet som ferdigheter som lar seg trene opp. Eller at kunnskapsutviklingen og forskningen innrettes ut fra en forståelse av at psykiske lidelser i prinsippet består av svekkede evner som lar seg trene opp. Både fysiske og psykiske lidelser og helseutfordringer må forstås i relasjon til samfunnsmessige forhold, ikke kun som noe på innsiden av den enkelte. Dette kommer imidlertid lettere i bakgrunn når retorikken bærer preg av trening og forbedring av ferdigheter gjennom ekspert-utviklede program det kan være vanskelig ikke å oppleve ansvar eller plikt til å burde følge.

Metaforene trening, program og manual referer, slik jeg ser det, i all hovedsak til konkrete og håndfaste forhold. Treningsprogrammets metaforbruk oppfatter jeg derfor som uttrykk for en realistisk virkelighetsoppfatning hvor metaforene er bærer av forhold som har noe bestandig og uforanderlig ved seg. Et program har et noe statisk eller varig preg. Trening bør vedvare over tid, og en manual er en fysisk innretning skapt for å oppøve styrke. Metaforene kan dermed sies å underbygge et mer varig og objektivt gitt kunnskapsinnhold, typisk for et realistisk virkelighetssyn. Som tidligere beskrevet opererer Hacking med «likegyldige klassifikasjoner» for å beskrive begreper tilhørende en slik virkelighetsoppfatning. Jeg mener å se at metaforene i treningsprogrammet kan ses som slike likegyldige klassifikasjoner. De påvirker gjennom ytre stimuli og manipulasjon, som når en armmuskel trenes med en manual. Analogt synes det da som tekstens metaforer formidler at det samme vil skje når deltagerne trener evnen til emosjonsgjenkjenning. Sosial lykke vil da nærmest komme av seg selv gjennom ytre stimuli og påvirkning. Ikke fordi deltagerne er seg bevisst at de trener, hvorfor de gjør det eller på noe vis prøver å endre seg og tilpasse seg omgivelsene. I teksten er

deltagerne, med Hackings ord, likegyldige til og upåvirket av sin (trenings)kategori. Spørsmålet er om de er dette også utenfor teksten.

#### 4.3.4 Modellmottager og modelleser

For at en tekst skal tas i mot eller bli fortolket på den måten teksten selv ønsker, må tekst og bilder struktureres og bygges opp på bestemte måter. Eller kanskje omvendt; den måten tekst og bilder organiseres og bygges opp på, sier noe om hvilke forventninger teksten har til sine mottagere eller publikum. Disse tenkte eller ideelle forventningene til kompetanse, reaksjoner og verdier hos leseren, betegnes med begrepet *implisert leser* (Engebretsen, 2007, s. 48). Den impliserte leser skapes altså av teksten, og kan også benevnes med begrepet *modelleser*. Å være modelleser vil si at «... *leseren forutsetter at han eller hun innehar den relevante forståelsen av intensjonaliteten som teksten representerer.*» (Berge, 2003, s. 34f). For å få dette til, må det være mulig for mottageren å forstå teksten slik den selv ønsker å bli forstått. Dette oppnås ikke ved å tilpasse seg og overtale mottageren, men ved å gi denne en tekstlig skapt identitet som i sin tur gjør det mulig å innta den forståelsesposisjonen som er relevant for tekstskaper at modelleseren har.

Med modelleser eller modellmottager forstår jeg her deltagerne i treningsprogrammet. Mye av teksten henvender seg til treneren, som i neste omgang formidler det tekstlige innholdet med instruksjoner og forklaringer til deltagerne. Jeg anser imidlertid deltagerne for å være de egentlige eller reelle mottagerne av treningsprogrammets tekst og bilder. Treneren får en oversetter -og formidlerrolle. Rollen er å tilrettelegge programmets mål og hensikter, tilpasset den enkelte deltagers situasjon, evner og begrensninger. Noe av teksten henvender seg direkte til deltagerne, men da formidlet gjennom treneren, for eksempel ved konkrete spørsmål.

Hvilke kompetanse, reaksjoner eller verdier forventer så TAR at deltagerne skal ha? Hvilken forståelsesposisjon tilbys av teksten i treningsprogrammet? Som tidligere nevnt vil tekstsjangeren formidle en bestemt intensjonalitet. Intensjonen til en manual er å få leseren til å følge manualen. At manualen bærer preg av dette, forventes derfor at modellmottageren forstår. I tillegg må modellmottageren ønske å følge manualen, samt la seg instruere av denne. For å kunne gjøre dette må deltagerne, og treneren, akseptere og godta det faglige perspektivet og premissene TAR bygger på. Dette er blant annet verdien om å være sosialt integrert, samt et ønske om å ville lykkes sosialt. Det lar seg vanskelig begrunne at vårt samfunn, eller TAR-programmet, i særlig grad anser asosialitet, tilbaketrukkethet eller

unnnvikende atferd som sosialt akseptabelt eller ønskelig. Manualen bæres av den grunnleggende idé at et ønske om ikke å være sosialt integrert, ikke er sosialt akseptert. Premisset om at en best mulig evne til emosjonell ansiktsgjenkjenning er helt sentralt for god sosial fungering, lar seg vanskelig imøtegå. Mer interessant i denne sammenhengen er at modellmottageren, en person med schizofreni med en ikke usannsynlig svekket sosialkognitiv fungering, også skal ha et *ønske* om vellykket sosial fungering. I dette ligger også den oppfatning at det sosiale fellesskapet, det som treningsprogrammet skal hjelpe deltagerne til å mestre, får status eller verdi som ettertraktet *i seg selv*, og noe en således bør være i besittelse av. Modellmottageren gis en forståelsesposisjon hvor ønsket om å være sosialt mestrende er fremtredende. I tillegg innebærer forståelsesposisjonen at TAR innehar den eksklusive kunnskapen som trengs for å bli dette. Forståelsesposisjonene fremstår nærmest som opplagte og selvinnslysende. Eller med Hackings begrep, som uunngåelige. Ikke å gå inn i rollen som modellmottager, kan innebære og være fagperson på samme nivå som forfatterne, men med andre synspunkter, eller på annet grunnlag forkaste eller avvise treningsprogrammet. Modellmottageren innordner seg manualens perspektiv, det psykiatriske behandlingssystemet og ekspertkunnskapens definisjonsmakt over normalitet og avvik. Modellmottageren er normalitetssøkende, og må innse sine svekkelser og problemer slik fagkunnskapen definerer dem. Han eller hun ønsker også å gjøre noe med sine svekkelser fordi han kan ha tillit til de gode intensjonene og fagkunnskapen som formidles. Dette krever en aktiv og deltagende, lærevillig og mestrende modellmottager. Denne bruker sine ressurser og øver, jobber og lærer seg de teknikker og innsikter treningsprogrammet anser som sentralt for å lykkes sosialt.

Det skal ikke overses at schizofrenilidelsen for mange innebærer store påkjenninger. Dette kan være svært ødeleggende for personlig og sosialt liv, ofte med svært redusert livskvalitet som konsekvens. En modellmottager kan selvfølgelig komme til treningsprogrammet også med det utgangspunktet. Men modellmottageren, slik tekst og bilder definerer det, er ikke en lidende person. Selv om dette kan ligge som forutsetning for psykiatrisk hjelp og behandling, tilbyr ikke manualen en forståelsesposisjon hvor omsorg eller å lindre lidelse inngår. Den *tekstlig* skapte identiteten til mottageren er ikke en lidende person, ei heller et offer, men en aktiv deltager som dyktiggjør seg til økt eller bedre sosial fungering. Nærmest som om den enkelte deltagers individuelle situasjon ikke er relevant. Modellmottageren inviteres inn i et standardisert program som ikke relaterer seg til deltagernes individuelle situasjon, men til en generell oppfatning av hva mange personer med schizofreni ikke mestrer godt nok. Disse

forholdene diskuterer jeg mer i diskusjonskapittelets avsnitt om Læring og kunnskapsoverføring.

Hva den enkelte deltager selv bringer med seg til treningsprogrammet av erfaringer og spørsmål, ligger utenfor manualens fokus. Dette er problematisert gjennom reader-responsteoriene overfor. Et unntak er imidlertid på slutten av introduksjonen som gis i første time hvor det åpnes for spørsmål (segment 9). Utover dette, må modellmottageren selv håndtere spørsmål som hva det innebærer å lykkes sosialt eller hvilke sosiale arenaer det er snakk om å lykkes på. Slike og andre spørsmål sier manualen lite om, men kan være av stor betydning for den enkelte deltager å få svar på. Modellmottageren kan derfor sies å være en lydig person som løser oppgavene etter beste evne og setter seg selv og egen situasjon til side. Dermed bekreftes også treningsprogrammets status som premissleverandør og autoritet for hva som er gyldig kunnskap for den som vil lykkes sosialt. Modellmottageren får da en dobbelt rolle. Han skal være aktiv, løse oppgaver og tilegne seg ferdigheter. Aktiviteten og deltagelsen skjer imidlertid på treningsprogrammets premisser og det forutsettes således en modellmottager som er passiv i forhold til *hva slags* kunnskap og lærdom som tilegnes. Modellmottageren blir da også en som mestrer å *reprodusere* kunnskapen og innsikten TAR allerede er bærer av. Utbyttet for den enkelte, utover at deltagerne testes etter gjennomføringen på sine sosialkognitive ferdigheter, er i liten grad nevnt i manualen og treningsprogrammet. Unntaket er på slutten av siste time hvor deltagerne skal gi en personlig oppsummering av treningsprogrammet. Dette er for å kunne oppnå ytterligere forbedringer.

Med begrepene fra Hacking, kan det sies at modellmottageren tilpasser seg kunnskap utledet av naturlige forhold (natural kinds). På denne måten bekreftes også en realistisk virkelighetsoppfatning med et kunnskapssyn hvor selve kunnskapen gis forrang fremfor kunnskapsmottageren. Kunnskapen er ikke sosialt konstruert, og derfor ikke mulig å dekonstruere eller endre. Kunnskapen ses som fast og statisk, ikke som i bevegelse og dynamisk. Modelleserne, derimot, synes av teksten å være oppfattet som foranderlige og formbare. Den ikke-konstruerte kunnskapen blir da det faste punktet leseren orienteres og endres ut fra.



### 4.3.5 Prototyper

Bildematerialet i treningsprogrammet er i all hovedsak prototypisk. Prototype (gr. *typos*, utkast) betegner et typisk eksemplar eller en typisk representant for noe. Betydninger som urtype, forbilde og målenorm eller grunnform inngår også i begrepet (Bokmålsordboka, 2010). Deltagerne lærer først de prototypiske ansiktstrekkene for de grunnleggende følelsene (hvordan munn, nese og øye- og øyenbrynparti varierer for de ulike følelsesuttrykkene). Dette repeteres og overlæres, før treningsprogrammet mot slutten går over til å bruke ikke-prototypiske bilder og bilder av sosiale situasjoner. Bruken av prototypiske bilder, med fokus på detaljerte ansiktstrekk, bygger på kunnskap om feiltolkninger av ansiktsuttrykk ved schizofreni. I tråd med treningsprogrammets grunnlag om feilfri læring, skal det da ikke fokuseres på feilaktige eller gale tolkninger. I stedet skal det som er korrekt og riktig (prototypisk) om ansiktsuttrykkene kategoriseres, verbaliseres og læres. Tanken er å fokusere på det som er riktig, ikke det som er galt. På denne måten søkes det å skape ny lærdom og tolkning, samt avlæring av feilaktige tolkninger.

De grunnleggende emosjonelle ansiktsuttrykkene presenteres gjennom prototypiske eksempler. I dette ligger at ikke alle, for eksempel sinte ansiktsuttrykk, er like godt egnet til å beskrive hvordan et sint ansikt ser ut. Det er det beste eller tydeligste eksemplet på et sint ansikt som vises, altså dets prototype. Prototypeteorien bygger på oppfatninger om hvordan begreper tilegnes eller læres og huskes, noe som ble tematisert spesielt innen kognitiv psykologi på 1970-tallet (Bourne, Dominoski, Loftus og Healy, 1986, s. 139ff). Kunnskapen om hvordan begreper dannes og struktureres var i stor grad fremkommet under kontrollerte eksperimenter i laboratorium. Denne kunnskapen avspeilte ikke hvordan mennesker lærer og bruker begrep i sitt naturlige, dagligdagse liv. I denne konteksten er nemlig ord og begrep mer uklare og diffuse, hvor betydninger kan variere og være vanskeligere å kategorisere. Ofte vil det imidlertid være noen tydelige eksempelbegrep som utgjør en slags idealoppfatning eller definisjon av hva et fenomen eller objekt kan sies å være. For eksempel er ei kråke bedre eksempel enn pingvin på hva en fugl er. Kråke og andre fugler med en del av de samme fellestrekkene, vil da tjene som prototype på fugl. Andre fugler eller dyr vil da kategoriseres i forhold til hvor godt disse stemmer overens med prototypen. Begreper og kategoriseringer dannes og huskes etter denne teorien, etter hvert kjent som Exemplar theory, ut fra hva det persiperte da er et eksempel på. Det persiperte vil bli kategorisert under den prototypen som best passer. Disse oppfatningene står i kontrast til synspunkter som bygger på at begrep og

kategoriseringer dannes ut fra abstrakte regler eller etter oppstilling av relevante trekk ved det som skal kategoriseres. Prototypeteorien hevder at et begrep eksisterer i vår hukommelse som separate beskrivelser av tidligere møter med det som begrepet er ment å representere. Når vi da senere møter samme eller lignende objekt eller fenomen igjen, vil dette som sagt kategoriseres ut fra likheten det har med det prototypiske bilde begrepet er et uttrykk for. Ellis og Hunt (1989, s. 199f) argumenterer imidlertid for at både prototypeteorien og teorier om at vi lister opp bestemte trekk ved det vi ser, er relevante for å forstå hvordan begrep og kategorier dannes og læres.

Bruk av prototypisk bildemateriale i treningsprogrammet understreker dets utgangspunkt i en erfart og reell virkelighet, da prototypeteorien bygger på sanseerfaringer gjort i hverdagslivet. På et teoretisk plan er en prototype det beste eller tydeligste eksempel på et fenomen innenfor sin kategori. En prototype kan derfor bli oppfattet som det ideelle eller den normen lignende fenomen vurderes i forhold til (jamfør definisjonen over). Det riktige eller beste uttrykket, eller tolkning, av for eksempel sorg, vil da være det uttrykket eller tolkning som best stemmer overens med det prototypiske bildet av et trist ansikt. Slik sett er det ikke den dagligdagse erfaring av sorguttrykk som er normen, men det skapte prototypiske uttrykket. Ut fra dagligdagse og allmenne erfaringer skapes bilder av prototypiske ansiktsuttrykk. Disse vil på en måte oppsummere individuelle forskjeller. Prototyperne kan derfor sies å være den beste oppsummering eller representasjon av hverdagserfaringer av emosjonelle ansiktsuttrykk. Dette bygger opp under oppfatningen om gjenkjennelighet. Prototypebildene anses da som å underbygge og bekrefte hverdagserfaringer. En slik sammenheng bekreftes imidlertid ikke i treningsprogrammet. Heller kommer det motsatte til uttrykk. Ikke at det ikke er noen sammenheng. Prototyperne kan like gjerne kan oppfattes som fjernt eller med mindre gjenkjennelighet jo nærmere hverdagserfaringene man er. I time 7 heter det:

*«Vanskelighetsgraden økes: stimulusmaterialet er ikke lenger prototypisk og ligner dermed mer på hverdagslivet.»* (Manualen, s. 21) Her fremstår prototypematerialet som noe mer distansert og ukjent for de hverdagslige erfaringene vi gjør oss. Det prototypiske er uttrykk for noe fremmed og noe som forstyrrer den dagligdagse erfaring. Deltagerne skal likevel bruke kunnskapen fra disse litt hverdagsfremmede bildene til bedre å kategorisere hverdagslige ansiktsuttrykk. Slik jeg forstår det, står treningsprogrammets oppfatning og bruk av prototypematerialet i kontrast til det teoretiske grunnlaget det bygger på. Prototyperne i TAR er ikke nødvendigvis det beste eksempel innen sin kategori. De fremstår mer som stiliserte og forenklete utgaver av de individuelle, nyanserte ansiktsuttrykkene som

hverdagserfaringene består av. Forenklet kan det sies at jo mer prototypisk, jo lengre vekk fra hverdagslivet. Treningsprogrammet kan dermed oppfattes å være bærer av en indre spenning. Prototypebildene er normen eller det beste uttrykket for en følelse, men samtidig er de noe distansert fra hverdagslivet. Dette bidrar til uklar vektlegging av hva som da faktisk er normen eller det beste uttrykket. Er det prototypen eller hverdagserfaringene? Er det hverdagserfaringene som skal bekrefte prototypen, noe det teoretiske grunnlaget synes å tyde på, eller er det prototypen som skal bekrefte hverdagserfaringene? Teksten fra time 7 antyder dette, siden det i følge denne er vanskeligere å gjenkjenne følelser som ikke er prototypiske. Et annet spørsmål som aktualiseres er hvilke utgaver av følelser som er de virkelige eller reelle og hva som skal tillegges mest vekt. Det er nærliggende å oppfatte prototypiske ansiktsuttrykk som den egentlige eller korrekte måten følelser uttrykkes på. Da disse imidlertid presenteres som å stå i motsetningsforhold til hverdagserfaringene, gis disse en autoritativ betydning. Hverdagserfaringer lar seg vanskelig svekke som virkelige og reelle. Slik sett fremstår disse, med alle nyansene i følelsesuttrykk og oppfatninger, som de reelle og egentlige måtene følelser uttrykkes. Prototypene brukes da som redskap for å få fram kunnskap om disse hverdagserfaringene, og ikke som idealeksempler på hvordan følelser ideelt sett vises i ansiktet.

Prototypebildene har nyanser og personlige forskjeller, men er ikke av den grunn relative og sosialt konstruert. De er forhåndsgitt og uforanderlige. De uttrykker en objektiv virkelighet som foreligger før menneskelig hverdagskommunikasjon nyanserer og utvider følelsesspråket ytterligere. Nyanseringene og utvidelsene kan da ses som påvirket av sosiale konstruksjoner, og normer for sosial følelseskommunikasjon. De blir dermed følelsesuttrykk som ikke er universelle eller hvor det er nødvendig å kjenne personene som uttrykker dem for å gjenkjenne følelsen. Jeg forstår dette som glidende overganger fra klart definerte universelle følelser med tilhørende prototypiske uttrykk (altså det TAR handler om), til hverdagslige og mer situasjons – og personavhengige følelsesuttrykk. Teksten kan derfor tas til inntekt for Hackings oppfatning om følelser som reelt og pan-kulturelt foreliggende. Samtidig som de kan være uttrykk for sosiale konstruksjoner hvor konteksten og lingvistisk gruppetilhørighet spiller inn på tolkningen av følelser.

Manualteksten skiller mellom grunnleggende, universelle følelser, representert ved prototypene, og ikke-universelle følelser mer preget av individuelle og kontekstuelle forhold. Samtidig peker teksten på at det er glidende overganger mellom dem. Det som teksten

innledningsvis oppfatter som atskilt, noe som kan og, i behandlingsøyemed, bør holdes atskilt, blir etter hvert oppfattet som innvevd i hverandre og nært sammenhengende jo nærmere hverdagslivet en kommer. Tekstens vandring fra rene, prototypiske følelsesuttrykk til kontekstuelle hverdagsuttrykk kan oppfattes som et brudd med det innledningsvis klare skillet mellom universelle og ikke-universelle følelser. I så fall kan det argumenteres for at teksten som helhet uttrykker en oppfatning av følelser som på samme tid speiler både en realistisk og en sosialkonstruktivistisk virkelighetsoppfatning. Et anliggende Hackings teorier om følelser som natur eller kultur også tar til orde for.

Teksten gjør altså to ting. Grunnleggende følelser med sine prototypiske ansiktsuttrykk presenteres som naturlig forekommende. Etter hvert fjerner treningsprogrammet seg fra sitt naturlige opphav og den kontrollerte og laboratoriepregete treningssituasjonen. Når hverdagslivet, altså kulturen, nærmer seg, endrer også treningsprogrammet oppfatning om følelser. Kultur får en større betydning når det gjelder å forstå følelser i menneskets hverdagsliv. Følelser generelt ses dermed mer som uttrykk for kultur og ikke natur. Sett i lys av Hackings korte diskusjon om følelser som natur eller kultur, mener jeg å se at teksten, nærmest mot sin vilje, plasserer seg i oppfatningen om at følelser både er natur og kultur. Selv om teksten innledningsvis gir tydelig inntrykk av å ville plassere følelsene som natur. Teksten etterlater seg dermed spørsmålet om hvor det blir av de grunnleggende, prototypiske følelsene når konteksten ikke er treningssituasjonen, men hverdagslivet? Hva skjer når naturen forlates og deltagerne trer inn i kulturen? Teksten sier ikke noe om dette og overlater leseren til seg selv. (For mer inngående diskusjon og problematisering av kategorisering og grunnlaget for Exemplar theory, samt forholdet mellom grunnleggende følelser og prototypebegrepet, se «Women, Fire, and Dangerous Things» (Lakoff 1987, s. 38-46)

## 5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet søker å få fram sammenhenger mellom virkelighetsoppfatninger og kunnskapssyn som analyseresultatene kan sies å innebære. Det teoretiske utgangspunktet for diskusjonen er Hackings teorier om forholdet mellom realisme og konstruktivisme. For lettere å relatere diskusjonen til teorifremstillingen, videreføres overskriftene brukt i teorikapittelet her.

En virkelighetsoppfatning (ontologi) får, slik jeg ser det, bestemte konsekvenser for kunnskapssyn, og hvordan relevant kunnskap ved denne virkeligheten kan skapes eller oppdages (epistemologi). Virkelighetssyn og kunnskapssyn, ontologi og epistemologi, er nært forbundet, noe jeg håper diskusjonskapittelet vil tydeliggjøre.

### 5.1 Uunngåelighet

To grunnleggende forhold ved manualteksten synes forutsatt som uunngåelig og tatt for gitt. Først er det oppfatningen om at noen basale følelser er universelle og likt uttrykt og tolket i alle kulturer (pan-kulturelle). De seks grunnleggende følelsene treningsprogrammet bygger på, presenteres som gjenkjennelige og mulig å oppfatte korrekt uavhengig om en kjenner personen som uttrykker dem eller ikke. Det andre forholdet som synes tatt for gitt, er schizofreni som en reell og objektiv foreliggende psykisk lidelse som det er nødvendig, og i det minste, delvis mulig å behandle. Teksten stiller ikke spørsmåltegn ved disse utgangspunktene, men synes å forholde seg til universelle følelser og schizofreni som uunngåelige realiteter ved den menneskelige tilværelse. Dette fremkommer blant annet ved talehandlinger som innledningsvis fastslår at det ofte forekommer svekkelser i emosjonell ansiktsgjenkjenning ved schizofreni (Manualen, s. 1).

Treningsprogrammets tekst anlegger ikke en kritisk tilnærming til grunnleggende følelser og schizofreni. Snarere synes disse fenomenene å være oppfattet som uunngåelig i betydningen at deres eksistens tas for gitt. De er altså ikke mulig å fjerne ved å intervenere på et sosiokulturelt plan, for eksempel ved å omorganisere samfunnsinnretninger. De ses heller ikke som mulig å fjerne ved å endre begrepsbruk, for på denne måten å få bort schizofreni som psykisk lidelse. Forekomsten av schizofreni tas for gitt. Og lidelsen søkes behandlet ved å bedre sosialkognitive ferdigheter på individnivå, ikke ved å påvise og endre uheldige og

menneskelig konstruerte samfunnsordninger, som for eksempel språket. Teksten bekrefter og opprettholder således et kunnskapssyn om schizofreni og grunnleggende følelser som reelle fenomen. Det gis ikke inntrykk av at disse oppfattes som skapt og konstruert av sosiokulturelle hendelser.

Teksten gir imidlertid inntrykk av at grunnleggende følelser og schizofreni inngår i et nært *samspill* med sine sosiale og kulturelle omgivelser. Selve treningsprogrammet er jo et forsøk på å skape endring i en sosial og kulturell kontekst. Teksten kan derfor vanskelig tolkes som uttrykk for en realistisk posisjon hvor konstruktivistiske forhold prinsipielt avvises, selv om teksten ikke uttaler seg direkte om dette.

Treningsprogrammet benytter kulturelt frembrakt og sosialt konstruert kunnskap og teknologi om blant annet datamaskiner og fotografier. På en måte viser dette tekstens avhengighet og anerkjennelse av sosialkonstruktivistiske forhold. Konstruktivistiske oppfatninger om hvordan grunnleggende følelser og schizofreni kan inngå i og påvirkes av sine sosiokulturelle omgivelser, avvises da heller ikke. Teksten påstår ikke at disse fenomenene eksisterer i et vakuum. Det gis ikke inntrykk av at konkrete og reelle *erfaringer* med grunnleggende følelser og schizofreni er upåvirket av de kulturelle og sosiale forhold som omgir dem. Teksten er taus om dette. Forutsatt treningsprogrammets og tekstens egne sosialkonstruktivistiske forutsetninger, er det rimelig å tolke teksten også som åpen for at sosialkonstruktivistiske og kulturelle forhold vil påvirke hvordan de grunnleggende følelsene og schizofreni konkret kan erfares, oppleves og beskrives.

Derimot gir ikke treningsprogrammet som helhet eller teksten spesifikt, slik jeg oppfatter det, noen antydninger om at *ideen* grunnleggende følelser eller *ideen* schizofreni har noe konstruert eller kulturelt betinget ved seg. Disse ideene synes å bli oppfattet som objektive og upåvirket av konstruktivistisk og kulturell påvirkning. De er det Hacking kaller for uunngåelige. Innholdet i begrepene og tilnærmingene til dem kan variere og endres historisk og kulturelt. Dette svekker imidlertid ikke tekstens tilslutning til det uunngåelige og tatt for gitt idemessige grunnlaget for følelsene og sykdommen. *Ideen* grunnleggende følelser og *ideen* schizofreni synes i teksten oppfattet som uttrykk for en objektivt og reelt foreliggende virkelighet, altså en realistisk posisjon og kunnskapsoppfatning.

Teksten tilkjennegir ikke en oppfatning om at i dagens situasjon synes universelle følelser og schizofreni å være tatt for gitt og uunngåelig, mens den selv er av en annen oppfatning. Tese 0

i Hackings tre-delte nivåinndeling er derfor ikke innfridd. Det lar seg derfor vanskelig gjøre å oppfatte teksten som uttrykk for en konstruktivistisk kunnskapsoppfatning av grunnleggende følelser og schizofreni.

## 5.2 Følelser som natur eller kultur

Med bakgrunn i Hackings korte diskusjon om følelser som universelt eller kulturelt gitt, synes det som om treningsprogrammet forholder seg til følelser som ikke-konstruerte og universelle, uavhengig av kulturell påvirkning og gruppetilhørighet. Spenningen går mellom å oppfatte følelser som universelt og pan-kulturelt, eller som konstruert og kulturelt. Denne motsetningen mellom å forstå følelser som natur eller kultur, reflekteres innledningsvis ikke i teksten når det gjelder de seks prototypiske, grunnleggende følelsene. Men som prototypeavsnittet i analysen viser, synes teksten utover i treningsprogrammet å bevege seg i retning av en mer sosial konstruert oppfatning om følelser når det gjelder ikke-prototypiske følelsesuttrykk. Spenningen mellom følelser som natur eller kultur kan derfor leses i teksten som helhet, selv om det innledningsvis tydeliggjøres at tekstens seks grunnleggende følelser tilhører et universelt pan-kulturelt plan.

Det synes klart at treningsprogrammet tar naturlige og universalistiske oppfatninger om følelser til inntekt for hva som skal gjelde for mellommenneskelig kommunikasjon. Idealet synes å være at naturen og universelle følelser er rettesnor og målet for hvordan kulturelle og sosiale prosesser skal foregå. Naturen kommer kulturen og menneskene til unnsetning når kulturelle og sosiale konvensjoner brister, som ved sosialkognitiv svikt. Mennesket må tilpasse seg og lære av denne naturgitte og universelle kommunikasjonsformen. Et godt samfunn, forstått som å lykkes sosialt, skapes ikke ved å tre ut av naturen og danne en kultur. Snarere ved å *være* naturen og praktisere det som allerede er gitt som universell følelseskommunikasjon, skapes det grobunn for en vellykket kultur. Teksten formidler et syn på sosialkognitiv svikt ved schizofreni som tolkningsavvik fra naturlig gitte kommunikasjonsformer, men det *erfares* som sosialt avvik. Et sosialt avvik forklares dermed som manglende læring og praktisering av naturgitte følelsesuttrykk. Deler av kulturen er nærmest i ubalanse og trenger hjelp for å gjenvinne balansen. Imidlertid skjer ikke dette ved å operere i det sosiokulturelle feltet, men på et over-individuelt og universelt følelsesplan som per definisjon er upåvirket av sosiokulturelle forhold. Følelser kan la seg forstå som sosiale og kulturelle normer for kommunikasjon, lært gjennom ulike sosialiseringsprosesser. Teksten

synes imidlertid å oppfatte dem som objektivt gitte kommunikasjonsregler, forordnet av naturen. Og dermed det som kan rette opp avvikende sosiale kommunikasjonsformer. Teksten formidler denne kunnskapen under avgrensede, laboratoriepregete omstendigheter. De prototypiske, rene ansiktsuttrykkene uten hverdagsnyanser og variasjoner, skal gjøre nettopp hverdagskommunikasjonen bedre. Nærmest som om følelsene kommer tilbake i rendyrket og foredlet form. Teksten synes derfor å oppfatte relevant og gyldig kunnskap om følelser som naturlig og kontekstuavhengig. Ikke som kulturell og kontekstavhengig.

### 5.3 Læring og kunnskapsoverføring

Slik jeg oppfatter det, ser treningsprogrammet de grunnleggende følelsene som «sanne» uttrykk for noe som er naturlig gitt. De seks universelle følelsene gis inntrykk av å være rette typer klassifikasjoner som er tro eller sanne mot følelsenes «natur» (natural kinds). Følelsene synes å være et fast kunnskapsobjekt og noe det er mulig å oppnå sikker erkjennelse om.

Dette synes å innebære bestemte konsekvenser for kunnskapsoverføring og læring.

Kunnskapen om følelsene synes å være hentet fra et overmenneskelig eller pre-kulturelt plan og brakt ned på det individuelle og personlige plan. Det gis inntrykk av at kunnskap om disse universelle og objektive følelsene læres gjennom metoder som feilfri læring, overlæring og repetisjon. Kunnskapsoverføringen skjer nærmest gjennom pugging. Teksten sier ikke noe om integrering eller hvordan gjøre kunnskapen til sin egen. Snarere gir teksten inntrykk av å oppfatte innlæringsprosessen som noe som skjer automatisk, og nærmest av seg selv. Ved å gjenta og repetere mange nok ganger, vil kunnskapen også bli integrert og gjort anvendelig for deltageren. Kunnskapen fremstår som fremmed, noe som i utgangspunktet ikke relaterer seg til meg som person, men til en egen og autonom virkelighet jeg skal tre inn i å tilpasse meg.

Teksten synes altså å forutsette at kunnskapen den formidler ikke skal omformes eller bearbeides av mottageren, noe reader-response teoriene brukt i analysekapittelet er kritisk til. Det er nærmest som om kunnskapen implementeres som en avgrenset, objektiv masse, upåvirket av omstendigheter, kontekst og personene som tilegner seg kunnskapen. På en måte kan det derfor virke som om teksten formidler en mekanistisk kunnskapsforståelse og kunnskapstilegnelse. Det er noe som går av seg selv når de grunnleggende følelsene jobbes med og repeteres. Slik sett synes teksten å praktisere en naiv, i betydning enkel eller



instrumentell, oppfatning av kunnskapsoverføring. Det kan virke som deltagerne mer ses som passive mottagere og ikke aktive medspillere i kunnskapstilegnelsen. Uten at teksten påstår det, er det da nærliggende å oppfatte tekstens menneskesyn som noe mekanistisk og som en ren eller tom tavle som må fylles med innhold (tabula rasa).

Kunnskapen som teksten formidler skal være nyttig og anvendelig. Den er til for det konkrete formål å kunne mestre dagligdagse sosiale situasjoner bedre. Teksten formidler at verdien i kunnskapen er avhengig av dens anvendelighet, ikke av dens egenverdi som kunnskap. Teksten synes dermed å oppfatte kunnskap og behandling som samme fenomen. Gjennom å øve på, jobbe med og repetere de ulike følelsene med tilhørende ansiktsuttrykk, gis det innsikt og kunnskap som nærmest av seg selv vil føre til behandlingsresultater i form av bedret sosial fungering. Denne endringen søkes ikke oppnådd gjennom for eksempel atferdsterapeutiske teknikker, men gjennom innsikt, forståelse og kunnskap. Det vil si gjennom rene kognitive prosesser. Ved å forstå normalitet, vil også normalitet skapes, kan det gis inntrykk av.

Den antikke oppfatning om at den som vet hva som er rett eller riktig også vil gjøre det, synes å være et grunnleggende kunnskapssyn også i denne teksten. Feil eller gale sosialkognitive oppfatninger søkes behandlet ved å gi kunnskap om hva som er riktig. Dette vil i neste omgang gi riktige handlinger. Rett innsikt og forståelse, altså å være i besittelse av rett kunnskap, gir rett handling. Teksten ser dermed bort fra kunnskapsoppfatninger som mer vektlegger at riktige handlinger må læres eller øves på, eller oppfatninger som vektlegger den enkelte persons personlighet og individuelle særtrekk som sentralt ved læring.

Dette kunnskapssynet, hvor selve kunnskapen og ikke dens tilegnelse er i fokus, synes å ha bestemte konsekvenser for tekstens syn på mottagerne, noe jeg beskrev mer i analysekapittelets avsnitt om modelleser. Disse vies lite oppmerksomhet, noe som synes å være en naturlig følge av at det er kunnskapen som er viktig. Tekstmottagerne tildeles en mer passiv rolle, begrenset til å gjengi og repetere kunnskapen som formidles. Deltagerne skal på en måte tilpasses de universelle følelsenes fremtredelsesform. Det er nærmest som at følelsene uttrykker seg gjennom deltagerne, ikke at deltagerne uttrykker seg gjennom følelsene.

Teksten åpner for tilpasning av treningsprogrammet til deltagerens individuelle situasjon. Slik sett åpnes det for brukertilpasning. Det mer omfattende begrepet brukermedvirkning synes av teksten å være mindre viktig. Det er selve kunnskapen som er i fokus, ikke mottagerne eller

integreringen av kunnskapen. I den grad teksten åpner for brukermedvirkning, er det en styrt medvirkning på tekstens premisser. Brukeren skal høres og tas med på råd, men utgangspunktet er at teksten besitter den eksklusive og viktige kunnskapen som trengs for å lykkes sosialt. Teksten styrer hva det er mulig å være medvirkende på, nemlig de forhold som er relevant for en best mulig gjennomføring av programmet. Kunnskapssynet synes å innebære en styrt brukermedvirkning som skal sikre en best mulig innlæring av den kunnskapen teksten selv forordner som viktig å formidle. Satt på spissen så kan en følge av tekstens kunnskapssyn være at brukerperspektivet ikke ses som videre relevant. Det er kunnskapen i seg selv som er avgjørende, ikke personene kunnskapen er til for.

Teksten synes å ville oppdra eller dyktiggjøre leseren til å tenke og handle innenfor følelsenes autonome virkelighet. Deltagerne skal bli delaktig i en kunnskap som presenteres som uavhengig av dem selv, samtidig som kunnskapen presenteres som nødvendig for å lykkes sosialt, altså noe som angår den enkelte på et helt grunnleggende personlig plan. Kunnskap om følelser og rett tolkning av disse, tar ikke utgangspunkt i en erfart eller kjent virkelighet som deltagerne skal videreutvikle. Snarere synes teksten å formidle at deltagerne trenger en kunnskap som i utgangspunktet er forhåndsgitt. Deltagerne må da tilpasse seg og tilegne seg kunnskapen for å lykkes i sosiale situasjoner. Det kan derfor argumenteres for at teksten formidler et kunnskapssyn hvor selve kunnskapen og dennes iboende virkelighet er løsrevet og fremmed for deltagerne. Teksten synes å formidle et kunnskapssyn som innebærer at deltagerne egne kunnskaper og erfaringer ikke anerkjennes som sentralt.

Erfaringsnær praksiskunnskap må slik sett vike for forskningsbasert profesjonskunnskap når det gjelder hva som skal regnes som relevant eller betydningsfull kunnskap om følelser og gjenkjennelse av disse. Teksten devaluerer ikke deltagerne egne kunnskaper, men fokuserer den profesjonelle kunnskapen som betydningsfull for å nå treningsprogrammets mål. Dette kunnskapssynet synes å ha som konsekvens at deltagerne skal tilpasse seg gjeldende kunnskap og endre seg i tråd med denne. Satt på spissen synes tekstens kunnskapssyn å innebære at deltageren skal tilpasse seg kunnskapen, og ikke at kunnskapen skal tilpasses deltagerne. Riktig nok nevnes det i treningsmanualens innledning at nivået på oppgavene og tiden beregnet for å fullføre hver oppgave, bør tilpasses den individuelle deltager (Manualen, s. 5). Treningsprogrammet åpner slik for å ta pedagogiske hensyn til den enkelte deltager, og fraråder en standardisert og instrumentell tilnærming. Dette endrer derimot ikke tekstens syn på kunnskap som noe den enkelte skal tilpasse seg, og ut fra egne forutsetninger tilegne seg så

godt som mulig. Deltagerne synes fortsatt å skulle bekrefte og virkeliggjøre treningsprogrammets syn på kunnskap som noe over-individuelt og distansert, ikke noe som i utgangspunktet er erfaringsnært eller tar utgangspunkt i egen situasjon.

Et aspekt ved dette kunnskapssynet er at det vanskelig lar seg gjøre å stille spørsmål ved den kunnskapen som følger av synet. Når kunnskapen nærmest er destillert ut av naturen og plassert på et universelt og pan-kulturelt plan, er det nærliggende å oppfatte kunnskapen som uangripelig og uttrykk for en virkelighet som er mer reell og autentisk enn den en selv måtte oppleve. Kunnskapssynet i treningsprogrammet vil dermed favorisere egen virkelighetsoppfatning om følelser og betydningen av disse, på bekostning av alternative oppfatninger.

Teksten favoriserer et rasjonelt og logisk oppbygd kunnskapssyn. Dette tar utgangspunkt i en forhåndsgitt og universell, objektiv tilgjengelig, ikke-personlig virkelighet. Betydningen av mer uartikulert og erfaringsnær kontekstuell hverdagskunnskap fokuseres ikke.

Personavhengig og individuell kunnskap mer preget av å være intuitiv og emosjonell, kanskje taus og implisitt, synes av teksten å være mindre betydningsfull. Dette er imidlertid kunnskap deltagerne tar med seg til treningsprogrammet. Teksten tar dermed høyde for, kanskje også forutsetter, deltagere som har lite eller ingen kunnskap om temaet fra før. Dette har jeg omtalt tidligere ved hjelp av Kjeldsens teorier om bilders retoriske virkningsmekanismer. Det er nærmest som om teksten søker å tilpasse deltagerne til en universelt gitt følelsesvirkelighet hvor deltagernes oppgave blir å praktisere kunnskapen teksten forordner som riktig. Tekstens kunnskapssyn synes å forutsette at den selv er bærer av den kunnskapen som er tilstrekkelig for å nå målsetningen om å lykkes sosialt.

## **5.4 Interaktive klassifikasjoner**

Innledningsvis i manualen slås det fast at gjenkjennelse av grunnleggende følelser ofte er svekkete ved schizofreni (Manualen, s. 1). Kunnskapen om dette synes av teksten å være oppfattet som stabil og fast, ikke som foranderlig og i bevegelse. Tekstens kunnskap om disse forholdene får dermed et preg av å være statisk og konstant, ikke dynamisk og i utvikling.

Manualteksten uttrykker, slik jeg ser det, en oppfatning om grunnleggende følelser og schizofreni hvor klassifikasjonsbegrepene representerer forhold som av Hacking beskrives som likegyldige og upåvirket av sin klassifikasjon. Både lidelsen og følelsene synes å være

forstått som naturlig gitt og stabilt forekommende. Kunnskapen synes å referere til følelser og schizofreni som et fast fiksert kunnskapsobjekt, ikke et bevegelig kunnskapsobjekt. Kunnskap om lidelsen synes derfor forstått som avgrenset og stabil, ikke som prinsipielt i utvikling og endring. Tekstens kunnskapssyn kan derfor sies å bidra til å sementere eller fastholde bestemte oppfatninger om sentrale forhold ved schizofreni. Teksten gir ikke inntrykk av å se schizofreni og grunnleggende følelser som interaktive klassifikasjoner som påvirker og endrer dem de klassifiserer. Snarere tar teksten et utsnitt eller deler av en foreliggende kunnskapsmasse om schizofreni og sosialkognitiv svikt og forutsetter dette som stabilt viktige og relevante forhold ved lidelsen.

Tekstens mange imperative talehandlinger, lovnader og påstander gir inntrykk av et statisk kunnskapssyn. Dette utelater dynamiske og foranderlige oppfatninger om de grunnleggende følelsenes rolle, og tolkning, ved schizofreni. Teksten synes derfor å bygge på et kunnskapssyn preget av naturvitenskapelige likegyldige klassifikasjoner. Kunnskapsmålet, personer med schizofreni, ses da som et mer eller mindre fast punkt det er mulig å utlede sann, naturtro kunnskap om. Dette står i kontrast til Hackings konklusjon om schizofreni som en interaktiv kategori som påvirker og endrer personene med lidelsen. Og at personer som lider av sykdommen oppfattes som bevegelige kunnskapsmål, ikke som faste punkter.

## 6 Konklusjon

Et spørsmål som melder seg etter arbeidet med masteroppgaven er om jeg i hovedsak har funnet forhold som lett kan oppfattes som kritikkverdige og negative ved TAR. I så fall er det ikke intendert. Jeg har imidlertid kanskje fått fram begrensninger og forhold ved TAR som, når de tas med i betraktning, kan bidra til en enda bedre praktisering av programmet. Ved å få fram begrensninger, trer også muligheter og potensial tydeligere frem. Innsiktene denne oppgaven gir om for eksempel deltagernes bidrag til meningsdannelsen i møte med tekst og bilder (reader-responsteoriene og Hackings interaktive klassifikasjoner), kan bidra til bedre forståelse og varhet for deltagernes situasjon i treningstimene. Dette vil kanskje også påvirke treningsutbyttet og effekten av TAR. Momenter oppgaven berører kan også gjøre trener mer målbevisst når det i siste treningstime spørres etter deltagernes opplevelser og erfaringer etter gjennomgått trening. I tillegg til kun å la deltagerne snakke åpent og fritt, kan trener også fokusere målbevisst på forhold oppgaven har omtalt. Dette kan i sin tur bidra til mer utbytte for den enkelte deltager.

Slik sett kan oppgaven leses som en evaluering av treningsprogrammet. På et mer prinsipielt plan løfter oppgaven frem forhold som kunnskapssyn og virkelighetsoppfatning, og hvordan slike forhold kan utspille seg i konkret klinisk virksomhet og behandling. Mitt interaksjonistiske perspektiv kombinert med lingvistisk tekstanalyse fokuserer da også det relasjonelle handlingsaspektet ved teksten. Måten treningsprogrammet tas i bruk på, er slik sett like viktig som selve innholdet i programmet. Sentralt er imidlertid at teksten og bildene legger føringer for hvordan treningsprogrammet i utgangspunktet kan tas i bruk. Mine funn gir forhåpentligvis gode innspill til forhold rundt bruken av TAR. Tekstanalyse kan i så tilfelle bidra med innsikter som kan få dirkete konsekvenser for personer og pasienter helsevesenet er til for å hjelpe. Intensjonen om å lindre lidelse og behandle sykdom er da også utgangspunktet for treningsprogrammet. Hvis det kan hevdes at oppgaven belyser forhold som kan oppfattes som et misforhold mellom intensjon og praksis, er mitt håp at oppgaven gir relevante innspill og bidrar med bevisstgjøring med tanke på en god praksis rundt TAR. I så fall vil oppgaven være et eksempel på et berikende forhold mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Innen helsefagene fremstår jo disse med samme målsetning, nemlig bedre helse og livskvalitet for befolkningen.

Problemstillingen jeg har prøvd å besvare er: Hvordan kommer ulike former for kunnskapssyn til uttrykk i et sosialkognitivt treningsprogram? Ved å vise treningsprogrammets bruk av bilder, ulike talehandlinger og metaforer, samt gjennom analysebegrep som modelleser og prototyper, håper jeg å ha besvart problemstillingen. Et realistisk preget kunnskapssyn synes å kjennetegne treningsprogrammet i overveiende grad. Samtidig med at sosialkonstruktivistiske kunnskapsoppfatninger også synes å være representert. Disse spiller sammen på en måte som for treningsprogrammet synes å være uavklart.

Som avsluttende konklusjon vil jeg nevne noen konkrete og praktiske konsekvenser eller lærdommer som kan trekkes av masteroppgaven. Dette fordi TAR er i konkret bruk i en intervensjonsstudie. Samtidig kan TAR ses på som representant for andre sosialkognitive treningsprogram. Jeg vil da nevne åpenhet for deltagerens situasjon og hva disse bringer med seg av egne erfaringer og forventninger til treningsprogrammet. Dette kan trekkes mer aktivt inn i treningen, og - om mulig – bidra til bedre integrering av kunnskapen. TAR kan også relateres mer til deltagerens eget liv og hverdag: Hvem er du som nå får sosialkognitiv trening? Hva er viktig for deg at vi tar hensyn til? Imidlertid kan en mer brukertilpasset tilnærming komme i konflikt med forskningsmessige idealer og metoder. Alle deltagerne skal ha samme utgangspunkt, informasjon og instruksjon slik at utgangspunktet er mest mulig likt. Dette for blant annet å hindre forskningsmessig «bias». I tillegg søkes det å redusere alle forhold det er vanskelig å kontrollere for i utprøvingen av TAR. Slike metodiske overveielser må selvfølgelig avklares før en endret eller modifisert bruk av TAR eventuelt tas i bruk.

# Litteraturliste

- Aaslestad, P. (2007). *Pasienten som tekst. Fortellerrollen i psykiatriske journaler. Gaustad 1890-1990*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster*. (s. 24-41). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Bokmålsordboka. (2010). Hentet fra <http://www.nob-ordbok.uio.no>
- Boréus, K. & Bergström, G. (2005). Lingvistisk textanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 263-301). Lund: Studentlitteratur AB
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red.). (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005a). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 9-41). Lund: Studentlitteratur AB
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005b). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 305-358). Lund: Studentlitteratur AB
- Bourne, L. F., Dominoski, R. L., Loftus, E. F. & Healy, A. F. (1986). *Cognitive processes (second edition)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.

- Ekman, P. & Friesen, W. (1975, 1976, 1978). Manualen refererer ikke til publikasjoner, men lister opp ansiktstrekk typisk for ulike emosjoner med henvisning til nevnte publikasjoner.
- Ellis, H. C & Hunt, R. R. (1989). *Fundamentals of Human Memory and Cognition (fourth edition)*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers
- Engebretsen, E. (2007). *Hva sa klienten? Retorikken i barnevernets journaler*. Oslo: Cappelen Forlag
- Flatseth, M. (2003). Metaforenes makt. I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster*. (s. 82-105) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, A/S
- Fremmedordbok. Blå ordbok*. (1989). Oslo: Kunnskapsforlaget
- Green, M. F. & Leitman, D. I. (2008). Social Cognition in Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 34, 670-672
- Green, M. F., Penn, D. L., Bentall, R., Carpenter, W. T., Gaebel, W., Gur, R. C., Kring, A. M., Park, S., Silverstein, S. M. & Heinssen, R. (2008). Social Cognition in Schizophrenia: An NIMH Workshop on Definitions, Assessment, and Research Opportunities. *Schizophrenia Bulletin*, Advance Access published January 8, 1-10
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Massachussts/London: Harvard university press
- Harvey, P. D. & Penn, D. (2010). Social Cognition: The key factor predicting social outcome in people with schizophrenia? *Psychiatry (Edgemont)*(7), 41-44



- Johannisson, K (2007). Å lese ansikter – Medisinsk fysiognomikk som tegntolkning og risikoprojekt. I H. Bondevik & H. H. Lie (Red.), *Tegn på sykdom. Om litterær medisin og medisinsk litteratur*. (s. 159-188). Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus forlag A/S
- Kittang, A. (1993). Tekst og tolkning. I A Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori. En innføring*.(s. 79-106). Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Kjeldsen, J. E. (2003). Makten mellom billedet og øjet. I K. L. Berge, S. Meyer & T.A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster*. (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, A/S
- Kurtz, M. M. & Richardson, C. I. (2012). Social Cognitive training for schizophrenia: A meta-analytic investigation of controlled research. *Schizophrenia Bulletin*, 38, 1092-1104
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago og London: University of Chicago Press
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press
- Mik-Meyer, N (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. (s. 193-214). København: Hans Reitzels Forlag
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). Indledning. I M. Järvinen & N. Mik-meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. (s. 9-24). København: Hans Reitzels Forlag

Norsk Sykepleierforbund. (2011). *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere*. Hentet fra [https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte\\_pdf.pdf](https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte_pdf.pdf)

Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

*Norsk ordbok. Bokmål*. (1996). Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S

Roberts, D. L. & Velligan, D. I. (2012). Can social functioning in schizophrenia be improved through targeted social cognitive intervention? *Rehabilitation Research and Practice*, 1-8

Sachs, G., Winkelbaur, B., Jagsch, R., Lasser, I., Kryspin-Exner, I., Frommann, N. & Wölwer, N. (2012). Training of affect recognition (TAR) in schizophrenia – Impact on functional outcome. *Schizophrenia Research*, 1-6

Skei, Hans H. (1993). Resepsjonestetikk og reader-response-kritikk. I A. Kittang, A. Linneberg, A. A. Melberg & Skei, H. H, *Moderne litteraturteori. En innføring*. (s. 51-54). Oslo: Universitetsforlaget AS

Store norske leksikon. (2005-2007). *Sjanger – litteratur*. Hentet fra <http://snl.no/sjanger/litteratur>

Universitetet i Oslo. (2013). *NORMENT: Norsk senter for forskning på mentale lidelser*. Hentet fra <http://www.med.uio.no/norment/>

Vårt Land. (2010, 12/12). *Treningsekspert: Feite er late*. Hentet fra <http://www.vl.no/samfunn/treningsekspert-feite-er-late>

Wölwer, W., Frommann, N., Halfmann, S., Piaszek, A., Streit, M., Gaebel, W. (2005).

Remediation of impairments in facial affect recognition in schizophrenia: Efficacy and specificity of a new training program. *Schizophrenia Research*, 80, 295–303